

Oktatáskutatás  
határon innen és túl



HERA ÉVKÖNYVEK 1.

# **Oktatáskutatás határon innen és túl**

**Szerkesztette:**  
**Juhász Erika – Kozma Tamás**

Belvedere Meridionale  
Szeged  
2014

HERA Évkönyvek 1.

© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

<http://hera.org.hu>

Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):  
Oktatáskutatás határon innen és túl

Lektorálták: Fehérvári Anikó, Fónai Mihály, Jancsák Csaba,  
Juhász Erika, Kéri Katalin, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella,  
Sáska Géza, Szabó László Tamás

Kiadó:

Belvedere Meridionale

<http://www.belvedere.meridionale.hu>

Címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Kiadóvezető: Jancsák Csaba

Borító tervezés:

Pete Balázs

Tördelés, tipográfia:

Pataki Gyöngyvér – Juhász Erika

Könyv formátuma:

B5 méret

ISBN 978-615-5372-17-9

ISSN 2064-6755

# Tartalomjegyzék

<i>HERA 2012. évi beszámoló.....</i>	<i>7</i>
<i>Oktatás középfokon.....</i>	<i>13</i>
<i>Barabási Tünde: Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése.....</i>	<i>14</i>
<i>Daru Katalin – Tóth Zoltán: Óvodások időjárással kapcsolatos szóasszociációinak elemzése.....</i>	<i>39</i>
<i>Gyökös Eleonóra: Párhuzamos iskolatörténetek. Egy alföldi mikrorégió gimnáziumai, 1850-1945 .....</i>	<i>58</i>
<i>Madarász Tibor: Az első honvédelmi szakközépiskola kialakulása .....</i>	<i>85</i>
<i>Nagy Zoltán: Egy tudomány elmélet nélkül: az anyanyelvi tantárgypedagógia.....</i>	<i>106</i>
<i>Szűcs Tímea – Tóth Zoltán: Metafogalmi ismeretek a földrajz tankönyvekben .....</i>	<i>135</i>
<i>Oktatás felsőfokon .....</i>	<i>153</i>
<i>Holik Ildikó: A pedagógusi pálya aktuális kérdései gender-szempon্তু megközelítésben.....</i>	<i>154</i>
<i>Jancsák Csaba: Towards pre-vocational training? (Labour market actors' feedback on the training programme of mobile application development at university) .....</i>	<i>178</i>
<i>Jenei Teréz – Kerülő Judit: Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéleteinek csökkentésére .....</i>	<i>210</i>
<i>Kiss Zsuzsanna: A foglalkoztathatóság kérdései a Debreceni Egyetemen végzettek esetében.....</i>	<i>231</i>

<i>Kokas Csaba: Pályázati forrásokból finanszírozott projektek hatásainak innovációs, gazdasági és menedzsment szempontú vizsgálata a Debreceni Egyetemen.....</i>	<i>252</i>
<i>Nemes Magdolna: Korai idegennyelv-oktatás – a DE GyFK válasza a társadalmi és szakmai kihívásokra.....</i>	<i>281</i>
<i>Stark Gabriella Mária: Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai felsőoktatásban.....</i>	<i>304</i>
<i>Svantner Bernadett – Kun András: A Debreceni Egyetem Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kara által szervezett beiskolázási nyílt napok tapasztalatai marketing szempontból.....</i>	<i>328</i>
<i>Szabó Barbara Éva: Felsőfokú szakképzések a Debreceni Egyetemen.....</i>	<i>352</i>
<i>Az oktatás egyéb színterei.....</i>	<i>369</i>
<i>Csernoch Mária – Biró Piroska: Spreadsheet misconceptions, spreadsheet errors.....</i>	<i>370</i>
<i>Fintor Gábor: Az egészséges életmód és az elektronikus média kapcsolata a 10-14 éves korosztályban.....</i>	<i>396</i>
<i>Fónai Mihály: A menedzserizmus kérdése az empirikus kutatások tükrében.....</i>	<i>419</i>
<i>Nyilas Orsolya – Fónai Mihály: Alacsony képzettség és társadalmi hátrányok – munkaerő-piaci programok tapasztalatai a szakirodalom tükrében.....</i>	<i>438</i>
<i>Támba: Renátó: Koszta József leánygyermek-ábrázolásai gyermekkor-történeti megközelítésben.....</i>	<i>461</i>
<i>Varga Eszter – Gordon Győri János: Értékek és kultúrák: Dél-Koreai és magyar nevelési értékek összehasonlítása.....</i>	<i>497</i>

# HERA 2012. évi beszámoló

## A HERA céljai

A Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Szövetsége (HERA *Hungarian Educational Research Association*, alapítva 1989) 2011 szeptemberében tartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én jegyezte be a Fővárosi Törvényszék közhasznú szervezetként. A HERA az EERA (*European Educational Research Association*) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatókat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzon.

A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatás-filozófia és -modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint

a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

## **Szervezetek, tagszervezetek és szakosztályok**

*A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:*

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott három tagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, jelenleg 2012. március 01. – 2016. február 28. között Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ főszerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

### *Tagszervezetek*

A HERA jelenleg (2012) hét *tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Szegedi Tudományegyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Főiskolán.

### *Szakosztályok*

A HERA-nak számos kutatási területen működik *szakosztálya*. A **felsőoktatás-kutató szakosztály**



elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **gyermekvédelem és szociálpedagógia szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. A **katonapedagógia szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közzétegye a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. Az **oktatásszociológia szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **romológia szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **sportpedagógia szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **tantervkutató szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján ([www.hera.org.hu](http://www.hera.org.hu)).

## **Tevékenységek**

### *Konferenciák szervezése*

A HERA éves konferenciája a *HuCER (Hungarian Conference on Educational Research* – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (*European Educational Research Association* – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (*European Conference on Educational Research* – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatói eredmények bemutatásán túl cél a helyi

tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.

2012-ben a HuCER Pécsett, a pécsi tagszervezet által valósult meg Forray R. Katalin vezetésével.

### *Díjak*

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kiváló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: „*A legjobb nevelés- és oktatáskutatói mű*”, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi két évben 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A másik HERA által már 2012-től átadásra kerülő díj a „HERA legolvasottabb közleménye”, amelyet a HERJ (lásd alább) megtekintési indexei alapján ad át a szervezet annak a publikációnak a szerzőjének/szerzőinek, akinek a tanulmányára az adott évben a legtöbb kattintás történt.

#### *Folyóirat megjelentetése*

A HERJ (*Hungarian Educational Research Journal*, <http://herj.lib.unideb.hu>) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg (márciusban, júniusban, októberben és decemberben) online és nyomtatott formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

#### *Együttműködések*

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2012-ben: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület (Kolozsvár).

## **Oktatás középfokon**

**Barabási Tünde:**

***Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése***

**Absztrakt**

A tanulmány célkitűzése a romániai oktatási rendszer egy lényeges szerkezeti (és tartalmi) változásának, az iskolaelőkészítő osztály bevezetésének érintettekre gyakorolt hatását, illetve a hatékonyságának megítélését bemutatni. Az elméleti bevezetőben az iskolaelőkészítés román oktatási rendszerben elfoglalt helyének a változásait, valamint az új előkészítési alternatíva tantervi jellemzőit ismertetjük. A vizsgálatban ankét módszerére alapoztunk. Kérdőíves vizsgálatunkba elkészítő osztályos tanítókat, illetve előkészítő osztályos tanulók szüleit vontuk be (N=132). Az eredmények értelmezésében összehasonlító személetet is érvényesítettünk, párhuzamba állítva a változtatás bevezetése előtt a módosítási szándék fogadtatásával. Eredményeink azt domborítják ki, hogy a bevezetés előtti félelmeket, a szkeptikus fogadtatást felülírták az oktatási gyakorlat pozitív tapasztalatai. A nehézségeket és esetleges hátrányokat tudatosítva összességében a tanítók és szülők egyaránt előnyeit látják az előkészítő osztály bevezetésének. A fenntartások és hátrányok előtérbe állítása az összevont osztályok tanítóinak válaszaira jellemző.

**Kulcsszavak:** iskolaérettség, iskolaelőkészítés,  
iskolaelőkészítő osztály, romániai oktatási rendszer

## **Abstract**

### **Innovativ processes of school-preparation in the Romanian educational sytem. Jugdment of the opportunities given by the new curricula**

*The goal of the paper is the presentation of the opinion of teachers and parents concerning an important changing of the Romanian educational system: introduction of school-preparatory classes. In the theoretical part of the study we describe the position changing process of the place of the school preparation from kindergarten to the school, as well as we analyze the curricula of the new class. The research is based on questionnaires gathered from teacher's of the new class and parents of children who are involved in educational process at this level (N=132). Our results outline that doubts and fears induced by introduction the new structure were eliminated in the educational practice, in order that teachers and parents report that they are satisfied and see much more the advantages of the new class. Reservations are formulated by teacher from simultaneous classes.*

**Keywords:** school maturity, preparation for school, school-preparatory level, Romanian educational system

## **Iskolaérettség és az iskolaelőkészítés a romániai oktatási rendszerben**

Az oktatási fokozatok közötti váltás gyakran kelt feszültséget az érintettekben, tanulóknak, pedagógusokban, szülőknak egyaránt. Ennek oka többértű lehet, de mindig benne van az új fokozat elvárásainak teljesítési kényszere, illetve az a kérdés, hogy ezeknek a gyerek képes lesz-e eleget tenni. Az óvoda és az iskola közötti átmenet az első nagy kihívás a gyermek számára az óvodai integrációt követően. Jelentősége azáltal is felértékelődik, hogy a korai iskolai siker, illetve sikertelenség hosszútávon meghatározza az egyén viszonyulásmódját az iskolához, a tanuláshoz. Ezért hát nem véletlen, hogy nagy odafigyeléssel és körültekintéssel próbálják a pedagógusok, szülők egyaránt pozitív tapasztalattá, élményszerűvé tenni a gyermek számára az iskola kezdetét (is).

Az iskolai élet küszöbén a sikerességet jórészt a gyermek iskolai tevékenységre való alkalmassága, az iskolaérettsége határozza meg. A kérdés ugyanis az, hogy az iskolába lépő kisdíák rendelkeznek-e azokkal a pszichikus vonásokkal, készségekkel, jártasságokkal, képességelemekkel, tudással, amelyek a sikeres iskolai tevékenységet lehetővé teszik. Az iskolaérettség ugyanis azt jelenti, hogy a gyermek megfelel jól meghatározott biológiai, pszichikus, szociális fejlődési kritériumoknak, amelyek az iskolai alkalmasságot együttesen meghatározzák. Sok esetben a 6-7 éves gyermek a harmonikus fejlődés természetesen következésményeként, különösebb ráfigyelés, speciális fejlesztés nélkül válik alkalmassá az iskolára, amennyiben rendszeresen jár óvodába, és ott igényes, az életkornak megfelelő eredményes nevelőmunka folyik. Más esetekben a gyerek



iskolaéretté válik személyiségének egyes dimenzióiban, míg másokban lemaradást mutat. Ilyenkor célirányos fejlesztő beavatkozással kialakítható az egyensúly, a gyermeki személyiség egységesen a sikeres iskolai feladatteljesítés esélyének szintjére hozható.

A kérdés csak az, hogy kinek a felelőssége a gyermek érdemi segítése az iskolai alkalmasság szintjének elérésére. Természetesen szerepe van ebben a szülőknek, az óvodának és iskolának egyaránt. Anélkül, hogy valamely tényező szerepét elvitatnánk, felmerül a primátus kérdése (különösen az iskola – óvoda vonatkozásában), azaz, hogy a tényezők rendszerében melyik tudja leginkább, legeredményesebben ezt a feladatot betölteni.

A román oktatási rendszerben az iskolára való felkészítésre az 1995-ös évtől figyeltek intézményileg deklarált módon is (1995/85 számú oktatási törvény), azáltal hogy az óvodai nevelés rendszerében, az utolsó évet (6-7 évesek korcsoportja) iskola-előkészítő csoportnak nevezték el, és jellemzője volt, hogy cél- és tevékenységrendszerében egyaránt az iskolai alkalmasság szintjének elérését követte. Az idei (2012-2013) tanévtől hosszas oktatáspolitikai viták eredményeképpen, az iskolaelőkészítés az óvodai oktatás rendszeréből az alapfokú oktatás első, alapozó láncszemévé alakult (lásd 2011/1-es oktatási törvény, 23. valamint 29. cikkely).

## **Az új iskola-előkészítési alternatíva tantervi jellemzői**

Az előkészítő osztályok kerettantervének létrejöttét meghatározzák azok az oktatási törvény szintjén megjelölt

szabályozók, amelyek egyben a tartalmi elemeit is jórészt kijelölik. Eszerint fő cél a gyermek testi, szocio-emocionális, kognitív, nyelvi és kommunikációs, illetve a tanulási készségek és képességek fejlesztése, amelyek a kulcskompetenciák kialakításának kapcsolódási pontjait kell, hogy jelentsék, és lehetővé is tegyék egyúttal a nyolc megjelölt kompetenciaterület fejlődéséhez való érdemi hozzájárulást. Ez annál is inkább felértékelődik, minthogy az oktatási rendszer 2012-es reformjának egy fő vonulata a tantervi bemeneti és kimeneti követelmények kulcskompetenciák mentén történő átfogalmazása a kötelező oktatás minden fokozatán (Birta-Székely, 2012), így az előkészítő osztályban is.

Az alábbi táblázatban foglalt előkészítő osztály kerettantervének elemzése rávilágít arra, hogy a megjelölt műveltségi területek és az ezekhez kapcsolódó tantárgyak jórészt lefedik a kulcskompetenciákat, és valóban mindenik fejlődéséhez hozzá kívánnak járulni az életkor adta lehetőségek és korlátok keretei között.

1. táblázat: Műveltségi területek és óraszámok az előkészítő osztályban – tantervi részlet  
(Forrás: Stark 2013:95)

Műveltségi területek/Tantárgyak		Kerettanterv óraszám
1	<b>Nyelv és kommunikáció</b>	<b>7-10</b>
	Román nyelvű kommunikáció	3-4
	Anyanyelvi kommunikáció	4-6
	Választható tantárgy	0-2
2	<b>Ember és társadalom</b>	<b>2-3</b>
	Társadalmi nevelés	1-2

	Vallás	1
	Választható tantárgy	0-1
3	<b>Matematika és természettudományok</b>	<b>4-5</b>
	Matematika és a környezet feltárása	4-5
	Választható tantárgy	0-1
4	<b>Művészetek és technológiák</b>	<b>3-5</b>
	Képzőművészetek és kézimunka	2-3
	Zene és mozgás	1-2
	IKT (Játék a számítógéppel)	0-1
	Választható tantárgy	0-2
5	<b>Egészség és mozgás</b>	<b>2-4</b>
	Testnevelés és sport	2-3
	Választható tantárgy	0-2
6	<b>Tanácsadás és irányítás</b>	<b>1-2</b>
	Személyes tanácsadás és fejlesztés	1-2
	Választható tantárgy	0-1
	<b>Összóraszám</b>	Min. 21, Max. 23

A kerettanterv hat műveltségi területet ölel fel, amelyek a hozzájuk tartozó tantárgyakkal együtt – az elnevezésük szintjén is érzékelhető – interdiszciplináris szemléletmódot érvényesítenek.

Összehasonlítva az érvényes óvodai tantervvel, azt tapasztaljuk, hogy ott öt fejlesztési területet (illetve ezek részterületeit) emelnek ki: fizikai fejlesztés, az egészség és személyes higiénia; szociális és érzelmi fejlesztés; nyelvi-kommunikációs terület; kognitív fejlesztés és a tanulási képességek fejlesztésének területe. Ezeket a fejlesztési területeket a tapasztalati területek által „fedheti le” az óvópedagógus. A tapasztalati területek korábbi tantervi elnevezése a műveltségterület. Amennyiben összevetjük és

megfeleltetjük egymásnak az óvodai tapasztalati területeket és az előkészítő osztály számára meghatározott műveltségi területeket, azt tapasztaljuk, hogy többletként egyetlen terület, a tanácsadás és orientáció jelenik meg, illetve átszerveződés, az integrált tudásszerzés új szempontú megjelenítése jellemzi az előkészítő osztály kerettervét.

2. táblázat: Óvodai tapasztalati területek és az előkészítő osztály műveltségi területeinek összehasonlító bemutatása

Óvodai tapasztalati területek	Előkészítő osztály műveltségi területei
Nyelv és kommunikáció	Nyelv és kommunikáció
Tudományok	Matematika és természettudományok
Ember és társadalom	Ember és társadalom
Esztétika és kreativitás	Művészetek és technológiák
Pszichomotoros	Egészség és mozgás
	Tanácsadás és pályaaorientáció

Stark (2013) szerint az egyik szembetűnő különbség, hogy az óvodában a technológia az ember és társadalom területéhez kapcsolódóan jelenik meg, mint az egyén társadalmi fejlődésének eleme, míg az előkészítő osztályban a művészetek területtel egységben láthatjuk, mint a szépség és hasznosság egyidejű igényének kifejeződése.

A tanácsadás és pályaaorientáció kiemelt szerepet játszik az előkészítő osztályban, hiszen amennyiben a tantárgy által alakítandó kompetenciaterületeket vizsgáljuk, azt tapasztalhatjuk, hogy jórészt az iskolaérettség szociális dimenziója által szükségessé tett készségek és képességek kialakítását helyezi fókuszba. Ennek megfelelően az alábbi

kompetenciaelemekkel találkozunk: egyéni személyiségvonások azonosítása, személyi higiénia egyszerű szabályainak betartása; egyszerű kritériumok mentén társakkal való hasonlóságok és különbségek azonosítása; az átélt élmények verbalizálása; az iskolai tevékenységre jellemző kommunikáció normáinak elsajátítása; az iskolai tevékenység egyes rutinelemeinek azonosítása; saját tanulási tevékenységet serkentő technikák megismerése és alkalmazása. Az óvodában ez a terület nem jelenik meg, illetve a személyes fejlődést célzó tevékenységek részeként belesimul a reggeli találkozás, vagy a délutáni fejlesztő munka rendszerébe. A célirányos ráfigyelés mindenképpen előnyére válik a gyerekek, és az első osztály elvárásainak való könnyedebb megfelelést és zökkenő-mentesebb, kíméletesebb alkalmazkodást tesz lehetővé.

A kerettanterv módszertani ajánlásainak sorában találhatóak javaslatok a kötelező és választható tárgyak arányára vonatkozóan is, valamint, hogy mely műveltségterülethez kapcsolódóan hány választható tárgy beillesztését tartják szükségesnek. Konkrét példákat olvashatunk az órarendsémák összeállítására, aszerint, hogy minimális vagy maximális óraszámot valósítana meg a pedagógus. A tanulási tevékenységek időtartama tekintetében az órák időkeretét 30-35 percben határozzák meg az előkészítőök számára, a fennmaradó idő, csengetésig (hiszen a tanóra időtartama 45-50 perc), szabadon választott, szórakoztató, pihentető tevékenységekkel tölthető el. E tekintetben a tanulás szervezése közelít a korábbi óvodai iskola-előkészítő tevékenység rendszeréhez, ahol már ebben a

korcsoportban a foglalkozások hasonló időtartamban zajlottak.

Az előkészítő osztály kerettantervéhez kapcsolódóan megjelentek a tantárgyi programok is, amelyek alap- és sajátos kompetenciákat tartalmaznak, illetve ezek fejlesztéséhez illeszkedő tanulási tevékenységjavaslatokat (Stark, 2013). Külön kiemelik az integrált tárgyak újszerűségét (Matematika és a környezet feltárása, Képzőművészetek és kézimunka, Zene és mozgás), amelyek a korábbi elemi iskolai tantervekben, illetve az óvodai tervekben sem szerepeltek ebben az összevont változatban. A tanulási tevékenységjavaslatokon kívül módszertani ajánlásokat, valamint tanulási tartalmak javaslatait, ezekhez illeszthető didaktikai stratégiákat, a tartalmak integrált feldolgozásának példáit is olvashatja a pedagógus. A tantárgyi programok módszertani ajánlása alapos, valóban érdemben segítheti a pedagógus munkáját. Lévé, hogy egy úgy képzési formáról van szó, ami a pedagógusokban a kezdet bizonytalanságának érzetét keltette, az alaposan kidolgozott és átgondolt tantárgyi programokra nagy szükség is volt. A kimondott tanulási-tanítási tevékenységet segítő részletek mellett, mindegy a pedagógus tudatosságát segítő, illetve tevékenységének motivátoraként (is) találkozunk olyan megjegyzésekkel, amelyek éppen ezt a kezdeti meggyőződés-hiányt hivatottak pótolni. Például a magyar anyanyelvi kommunikáció tantárgyi programban találkozunk azzal a szemléletmódbeli pontosítással is, miszerint: „A tanterv újszerű sajátossága az, hogy: esélyt teremt a tanulók képességeiben mutatkozó különbségek kezelésére; hatékonyá teszi a tanító alapozó munkáját; megelőzi a korai tanulási kudarcok kialakulását.”(Tanterv az

anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához az előkészítő osztályban, 2012, 3).

Az értékelés – akárcsak a tanterv – kompetenciaorientált, és lényege a különböző kompetenciaelemek fejlődésnek követése. Ennek eszközeként már a szabályzó törvényi keret a portfóliót jelöli meg, amely a gyermek fejlődésének jelzése szempontjából releváns dokumentumokat tartalmazza. Ugyanakkor az előkészítő osztály végére az osztálytanítónak egyéni értékelési jelentést kell összeállítania minden tanuló testi, szocio-emocionális, kognitív, nyelvi és kommunikációs, illetve a tanulási készségeinek és képességeinek fejlettségére vonatkozóan.

Az előkészítő osztályban megvalósuló tanulási-tanítási tevékenység szervezésének módszertana különböző oktatási alternatívák tevékenységének szerkezetét, tér- és időhasználat módját juttatja eszünkbe. Jelen van például a reggeli üzenet, és ennek különböző elemei (köszönés; Milyen nap van ma?; időjárás; jelenlét: fiúk, lányok, jelenlevők, hiányzók; osztályszabályok; napi tevékenységek megjelenítése; a nap "üzenete" – témabevezető mese, újságcikk, játék; újdonságok.). Ugyanakkor javallott a projektek mentén történő tanulás, az integrált tervezés és tanítás, az értékelésben a portfólió alkalmazása, minősítések mellőzése. Az osztály berendezése az óvodai csoportok hangulatát idézi, illetve a lépcsőről lépcsőre alternatíva osztálytermeit, ahol a tevékenység különböző központokban zajlik, és az ott zajló tevékenység által igényelt eszközök elérhető távolságban vannak a gyerekektől.

Összességében tehát azt látjuk, hogy a megszokott iskolai tevékenységi keretekhez képest jelentős változást indukált az iskola-előkészítő osztályok bevezetése. Az óvodai

tevékenységből kiszakadt, az iskolaihoz csatlakozott, de szemléleti, tantervi és osztályszervezési szinten is, számtalan új elemet hozott, amelynek a fogadtatása és megítélése igen változó. Ennek a kérdéskörnek a vizsgálati eredményeit összegezzük az alábbiakban.

## **Az előkészítő osztály és tanterv fogadtatása és megítélése a gyakorlati alkalmazás tapasztalatainak tükrében**

A iskolaelőkészítés feladatkörének iskolai keretek között történő megvalósulására vonatkozó szabályozás hivatalosítását követően, a gyakorlatba történő kivitelezést megelőzően, 2012 elején felmérést készítettünk tanítók, óvopedagógusok és szülők körében, arra vonatkozóan, hogy miként ítélik meg a bevezetésre szánt oktatáspolitikai rendelkezést. A vizsgálat eredményei (részletezően lásd Sólyom, 2012) arra hívták fel a figyelmünk, hogy a vélemények erőteljesen megoszlanak az érintettek körében. A kutatási előzményeket szem előtt tartva, fél év gyakorlati kipróbálást követően, megvizsgáltuk az előkészítő osztályos tanítók és szülők véleményét, elégedettségét az oktatási rendszer újító folyamatával kapcsolatosan.

Azt feltételeztük ugyanis, hogy azok a pedagógusok, akik korábban óvopedagógusként tevékenykedtek és az idei tanévtől iskola-előkészítő osztályt vezetnek, több hátrányát fogják észlelni a képzési formának, és lehetőségük szerint visszahelyeznék az előkészítést az óvodákba. Ugyanakkor az is hipotéziseink között szerepelt, hogy az osztott osztályokat vezető pedagógusok elégedettsége szignifikánsan magasabb a osztatlan, összevont



oktatásszervezési formában tanító pedagógusokhoz képest, ugyanis több életkori csoporttal való foglalkozás még inkább felerősíti a nehézségeket. Azt is feltételeztük, hogy a szülők többsége inkább negatív véleményt fog megfogalmazni, arra hivatkozva, hogy a gyermek ellátásában és délutáni felügyeletében nem nyújt az iskola oly mértékű segítséget, mint az óvoda.

Elgondolásaink igazolása érdekében Hargita megye előkészítő osztályt vezető tanítóit és az előkészítő osztályos gyerekek szüleit kérdeztük ki. A kérdőíves felmérés a Megyei Tanfelügyelőség segítségével vegyesen, elektronikus levelezési rendszerben, illetve papíralapú formában zajlott, 2013 március – áprilisában, tehát az első félév tapasztalatait követően. Az összesen megszólított 199 (44 osztatlan, 155 osztott osztályban dolgozó) tanító közül, hozzáférés alapon az alábbi mutatókkal jellemezhető minta (N=132) állt össze:

- 50 tanító, ebből 64% osztott, 36% osztatlan rendszerben dolgozik
- 82 szülő, ebből 57,43%-ának osztott, 42,57%-ának osztatlan osztályba jár a gyermeke

### **Tanítói kérdőívek**

A tanítói kérdőívek eredményeinek összesítése globálisan azt mutatja, hogy az előkészítő osztályt vezető pedagógusok általában elégedettek az új képzési fokozat bevezetésével, az ott zajló nevelőmunkával szemben támasztott követelményekkel, a kivitelezés/ megvalósíthatóság lehetőségeivel (4,75-ös átlag). A kezdeti bizonytalanság a pedagógusok célirányos felkészítése eredményeképpen szertefoszlott, a tanulás- és osztályszervezéssel, a

tevékenység kivitelezésével kapcsolatosan elégséges, kielégítő információhoz jutottak az érintett tanerők (4,48 átlag). Összességében az előkészítő osztály bevezetését egy előnyös oktatáspolitikai döntésnek minősítik (4,5 átlag). Az egyes kérdések kapcsán az is érdekelt, hogy van-e lényeges különbség az osztott és osztatlan osztályok tanítói között. Ismert ugyanis, hogy az egyidőben párhuzamosan több osztállyal dolgozó pedagógus számára az új kis osztály többlet terhet jelent(het). Az osztatlan és osztott csoportokat tanító pedagógusok véleménye között van ugyan különbség az összbenyomás és az előkészítő osztály előnyének megítélésében, de ez nem szignifikáns statisztikailag ( $t=0,508921$ ,  $p=0,3$ ;  $t=0,774843$ ,  $p=0,2$ )

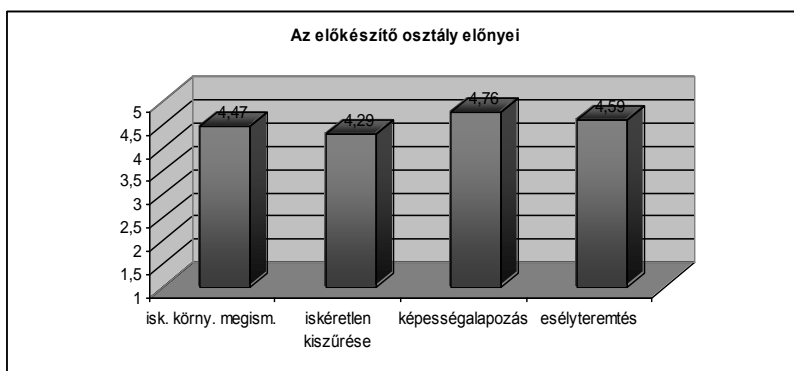
A pedagógusok általános véleményének valósághűbb érzékelése végett vizsgálati alanyaik megnyilatkozásaiból idézünk:

*A gyerekek az előkészítő osztályban játékosan tanulnak, játszhatnak, tehát nincsenek leterhelve. Egy kicsit még óvodásnak is érezhetik magukat, de ugyanakkor érzik, hogy ők már iskolások. Nagyon jó átmenet az óvoda és iskola között."*

Az előnyök részletezése rendjén azt tapasztaltuk, hogy az iskolaelőkészítés legfontosabb szerepét az első osztályban igényelt képességek megalapozásában határozzák meg a tanítók. Az iskolára való felkészítés lényegét tekintve elmondható tehát, hogy az új oktatásszervezési szint teljesíti alapvető rendeltetését. Ugyanakkor az alábbi diagram azt is szemlélteti, hogy az előkészítő osztály – minden bizonnyal, az által is, hogy kötelező jellegű, és iskolai oktatási formáról lévén szó – más szülői attitűdöt kelt életre, így inkább megteremti annak esélyét, hogy

iskolaéretten szembesüljön a gyerek az első osztály követelményeivel. Magas értékkel illetik a vizsgálati személyek az iskolai környezet fokozatos és korai megismerésének lehetőségét, valamint az iskolaéretlenség felfedezésének és a képességfejlesztés célirányos elkezdésének alternatíváját is.

1. ábra: Az előkészítő osztály előnyei a tanítói vélemények tükrében



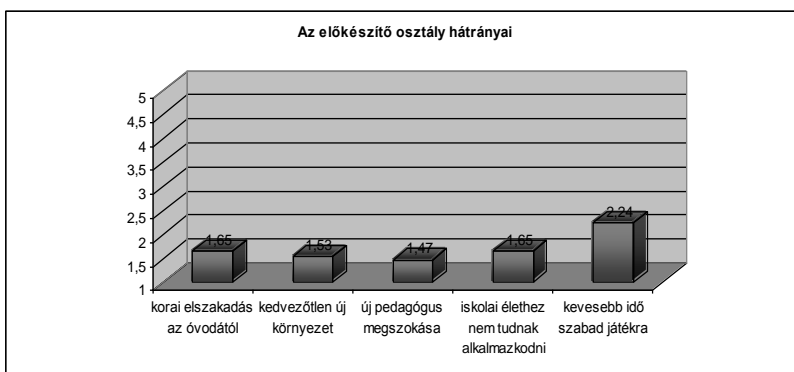
Mindezekon kívül az alábbi előnyöket említik még a gyakorló pedagógusok:

*„... az iskolai keret több lehetőséget biztosít. Az osztály közösséggé kezd alakulni I. osztály kezdésére, a gyermekek-tanító megismerik egymást. A tanító feltérképezheti milyen ütemben haladhat az osztállyal.”*

Az előnyök mellett a hátrányok felleltározását is kértük a gyakorló pedagógusoktól. Szintén 1-től 5-ig terjedő skálán ítélték meg a hátrányt jelző kijelentések mértékét. A diagramról leolvasható, hogy igen alacsony pontszámmal illetik a vizsgálati személyek az egyes hátrányokat. A

szabad játékra fordítható idő csökkenése az, amit leginkább negatívumként jelölnek. Ennek mértéke a felezőértékhez közelít, mondhatni viszonylag magas.

2. ábra: Az előkészítő osztály hátrányai a tanítói vélemények tükrében



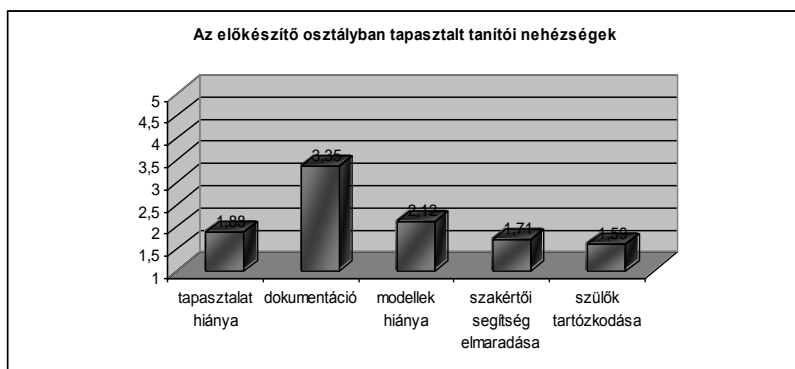
Bár t-próbával feldolgozva az adatokat statisztikai vonatkozásban nem találtunk szignifikáns különbséget az osztott és osztatlan szervezési formában dolgozó pedagógusok véleménye között, mégis meg kell említenünk, hogy a hátrányok magasabb értékeinek jelölői az osztatlan osztályok pedagógusai voltak (a p értékek 0,4 és 0,2 között mozognak). Értelemszerű, hogy a több életkori kategóriára való odafigyelés inkább az iskolai környezeti jellemzőket domborítja ki, ezért az iskola-előkészítő osztály sajátos jellemzőit, az átmenetet is biztosító sajátosságokat (amelyek éppen a hátrányokat minimalizálhatnák) nehezítik.

Összességében azonban azt találtuk, hogy a tanítók véleménye szerint az iskolára való felkészítés igen hatékonyan valósítható meg az előkészítő osztályban és semmiképpen nem látnák indokoltnak az óvodába való visszahelyezést (2,82 átlagérték – 3-as maximum mellett): A legmarkánsabb a különbség – súrolja a szignifikancia határát – egyébként ebben a kérdésben az osztatlan és osztott közegben tanító pedagógusok között ( $t=0,88087$ ,  $p=0,15$ ). Ezt a jelenséget erősíti az a nézetük is, miszerint ebben az oktatásszervezési formában a gyerekek maximálisan felkészíthetők az első osztály követelményeinek teljesítésére (4,53 átlagérték – 5-as maximum mellett), és valóban megkönnyítik a gyermek számára az óvoda-iskola átmenetet (4,51 átlagérték – 5-as maximum mellett). Az elenyésző számú „visszahelyezzék az óvodába” javaslat szintén az osztatlanban tanító kollégák részéről érkezett.

*„A lényeg, hogy a gyerekek fejlődjen. Összevont osztályban nem fejlődik annyit, mint az oviban. Ott jobban fel tudják készíteni I osztályra.”*

Lévén egy olyan új oktatási tevékenységről van szó, amely korábban nem képezte az iskolai gyakorlat részét, és mivel örökérvényű igazság, hogy „minden kezdet nehéz”, arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi képezte a legnagyobb nehézséget a kollégák számára a kivitelezésben.

### 3. ábra: A tanítók nehézségei az előkészítő osztályban



A diagram azt láttatja, hogy nem is a tevékenység megvalósítása és kivitelezés, sokkal inkább az ezzel kapcsolatosan igényelt dokumentáció elkészítése jelentette az igazi gondot az érintett pedagógusoknak. Ezt minden bizonnyal az is fokozta, hogy a szervezéssel és dokumentumkészítéssel kapcsolatos eligazítások viszonylag későn értek el azokhoz a kollégákhoz, akik 2012 őszén előkészítő osztályt kezdtek. Nyilván a jó gyakorlatok, a modellek tetemes segítséget jelenthettek volna, és ez talán a biztonságérzetet is növelhette volna, hiszen, ha másnak bevált... Egyébként, a tapasztalat hiánya, a szülők tartózkodó magatartásának nem jelentett lényeges problémát, és a szakértői segítséget is érdeminek látták a vizsgálati személyek.

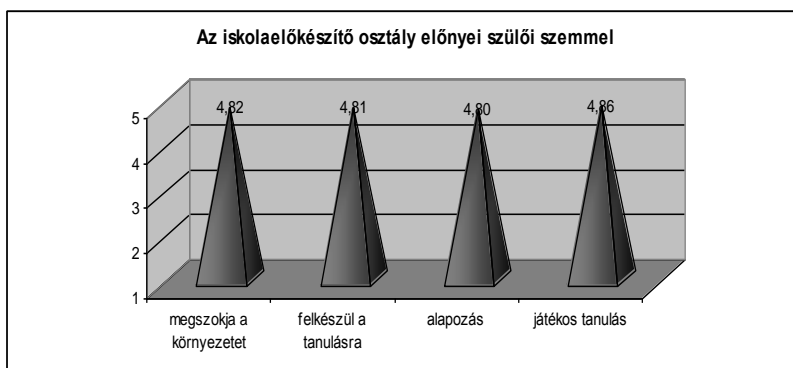
Az előkészítő osztály eredményességének megítélését érintett szülőktől is kértük. A kérdőívet 82 szülő töltötte ki, akinek előkészítő gyermeke van ebben a tanévben.

### **Szülői kérdőívek**

A szülői kérdőívek eredményeinek elemzése a legtöbb kérdéskör vonatkozásában összecseng a pedagógusok pozitív tapasztalataival, meglátásaival. A szülők is 4,72-es átlag mellett gondolják igen hatékonnak az előkészítő osztályban zajló munkát, illetve pozitív összbenyomást alakítottak ki az ott zajló tevékenységekkel kapcsolatosan. Bár a megkérdezett szülők igen magas aránya (65,4%) jelezte azt, hogy voltak fenntartásai, illetve félelmei az előkészítő osztállyal kapcsolatosan, 72,2%-uk jelezte, hogy ezeket a gyakorlatnak sikerült maximálisan eloszlatnia. Az eloszlatás átlagértéke egyébként is magas, 1-től 5-ig terjedő skálán 4,43. Az előkészítő osztály pozitív tapasztalatai, az a tény, hogy az elvárásaik messzemenően érvényesültek (4,62-es átlagérték mellett) magyarázzák azt a jelenséget is, hogy a szülők nem örülnének, annak, hogy gyermekük az iskola-előkészítésben az óvodában részesülnének (1,73-s átlag), és a megkérdezettek mindössze 9,52%-a szeretné, ha az előkészítés visszahelyezhető lenne az óvodai oktatás rendszerébe.

Az előkészítő osztály előnyeit a szülők az alábbi mutatók mentén ragadják meg:

4. ábra: Az előkészítő osztály előnyei a szülők véleménye szerint



Érzékelhető, hogy a szülők felismerik az iskolaelőkészítés alapvető funkcióit, és igen magas átlagértékek mellett emelik ki, hogy az lehetőséget teremt az iskolai környezethez (4,82) és az iskolai tanulási tevékenységhez (4,81) való akkomodációra. Ugyanakkor megalapozódnak azok az ismeretei, készségei, jártasságai, amelyek az első osztály sikerességében döntő szerepet játszanak (4,80), és a játékos tanulás által kíméletesen hozzászoknak a tanulási erőfeszítés mozgósításához is (4,86).

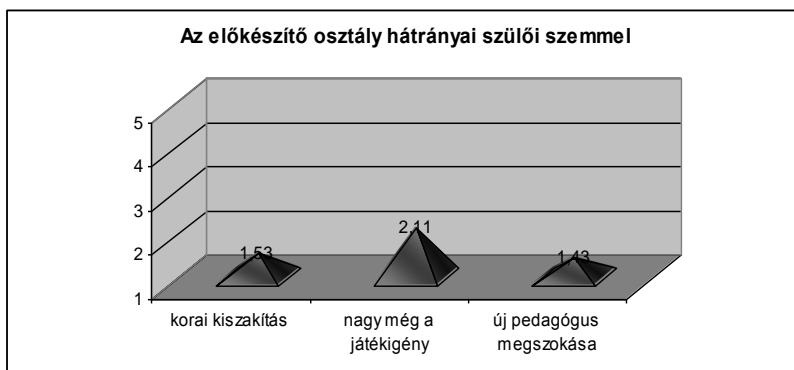
Jól érzékelhető azonban ebben vizsgálati célcsoportban is a véleménymegoszlás az osztott és osztatlan szervezési forma, mint változó mentén:

*„Iskolánkban összevont osztályok vannak és a tanító bármennyire is akarja jól végezni a dolgát, nem ér el az előkészítőskig annyi időre, mint amennyire ők igényelik. A játék idejében pedig a nagyobbak nem tudnak odafigyelni.”*



Természetesen vannak olyan vetületei is az iskolában zajló előkészítő tevékenységnek, amelyeket hátrányosnak ítélnék meg a szülők. A hátrány jelenlétének átlagértéke azonban összességében igen alacsony. Amint az alábbi táblázat jelzi, kevesen gondolják úgy, hogy korai az óvodai környezetből való kiszakítás (1,53), illetve nem feltétlenül látják ezt negatív jelenségnek. Hasonló módon az új pedagógushoz való alkalmazkodásnak a hátrányként való megítélése meglehetősen ritka (1,43). A szülők egy nagyobb csoportja látja úgy, hogy még erős a játékgigénye a gyermeknek, ami néhol szembemehet az előkészítő osztály tevékenységrendszerével, de összességében ennek átlagértéke (2,11) inkább jelzésszerű mintsem riasztó. Elvértve említették az étkeztetés és az alváslehetőség hiányát, mint hátrányt.

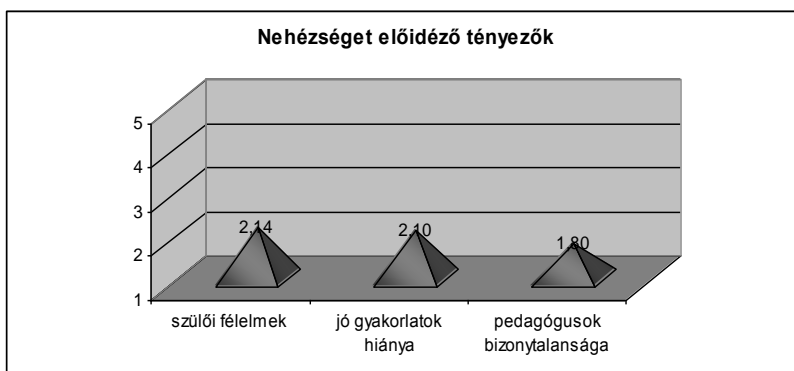
5. ábra: Az előkészítő osztály hátrányai a szülők szerint



Érdekes, hogy a szülők számára a legnagyobb nehézséget az iskolaelőkészítés terén megjelenő változtatások tekintetében saját kétségeik és félelmeik jelentették (2,14), illetve akárcsak a pedagógusok véleménye szerint, itt is a jó

gyakorlatok és modellek (2,1) minden bizonnyal segítettek volna a kezdeti fenntartások korai megszüntetésében. A pedagógusok bizonytalansága, mint nehézséget előidéző tényező alacsony átlagértékű (1,80). Ezek szerint sikerült a tanítóknak ráhangolódni és szakmai céltudatossággal közvetíteni az oktatásügyi módosítás létjogosultságát a szülők irányába.

6. ábra: Szülők nehézségeit okozó tényezők előkészítő osztályban



Az iskolaelőkészítés megvalósításának versenyében az iskola egyértelműen felülmúlta az óvodát a szülők megítélése szerint. Arra a kérdésre ugyanis, hogy hol készítik fel hatékonyabban a gyereket az iskolai tevékenységre, az iskola 4,48, míg az óvoda 2,72-es átlagot ért el. Ez arra enged következtetni, hogy a szülők elégedettek az iskolában zajló előkészítés rendszerével, pozitív tapasztalataik eloszlatták félelmeiket, és meggyőzték ezen oktatásügyi változtatás szükségességéről, előnyeiről.

## Következtetések

A változás, változtatás elfogadása ritkán zökkenőmentes. A már jól bejáratott utak feladását a közmondásunkban foglalt népi bölcsélet sem támogatja. Ezzel a globális elutasító attitűddel találkoztunk az iskolaelőkészítés „helyváltoztatásának” gondolata kapcsán is. Pedagógusok és szülők kezdetben egyaránt inkább a hátrányokat fogalmazták meg. Általában a borúlátás volt a jellemző, bár az érintettek különböző csoportjainak vélekedésében voltak érdemi különbségek is (például az előkészítés mértékének megítélésében). Mégis, a vizsgált jelenség szempontjából azt körvonalazta kutatásunk, hogy a járt utat érdemes volt feladni a járatlanért. Ugyanis a kezdeti fenntartásokat, félelmeket, a negatív vélekedések legnagyobb hányadát az iskolaelőkészítés iskolarendszerben elfoglalt új helyét, a tantervi ajánlásokat és módszertani eligazításokat illetően felülírta a pozitív tapasztalat. Előkészítő osztályban tanítókkal és ezen gyerekek szüleivel készített kérdőíves felmérésünk ugyanis olyan eredményeket hozott, amelyek a legmerészebb hipotéziseinket is igazolták volna.

A vizsgálati személyek ugyanis igen magas elégedettségről számoltak be. Úgy vélik, hogy az iskolára való alkalmassá tételnek egy igen hatékony formájával állunk szemben. Az a hipotézisünk, miszerint aki óvópedagógusként dolgozott korábban több hátrányát fogja megjelölni az előkészítő osztályoknak, megcáfolódott. E változó mentén semmilyen különbséget nem találtunk a vizsgálati alanyok véleménye között. Sőt!

*„Mivel eddig napköziben dolgoztam, és most van szerencsém megismerni az előkészítő osztály előnyeit, ezért van elég összehasonlítási alapom ahhoz, hogy kijelentsem, az előkészítő osztály százszorta jobban felkészíti a gyermekeket az iskolai életre, mint a napközi. A napköziben a sok rutin tevékenységgel úgy eltelt az idő, hogy szinte nem is jutott idő a valóban fontos dolgokra.”*

A vélemények igen jelentős hányadának lényegét tömöríti az idézett vizsgálati személy.

Ezzel szemben különbségek rajzolódtak ki az osztott, illetve osztatlan szervezési formában érintettek véleménye mentén. A statisztikailag is közel szignifikáns különbség jelzi, hogy az iskolaelőkészítés ezen koncepciója leginkább homogén életkori csoportokban dolgozva mutat érdemi eredményességet. Ugyancsak az osztatlan iskolába járó gyerekek szülei emelték ki több hátrányát az iskolai iskolaelőkészítésnek, és szintén az osztatlanban érintett vizsgálati személyek közül kerültek ki azok is, akik szívesen visszahelyeznék az előkészítést az óvodai rendszerbe.

Amit azonban a szülői attitűddel kapcsolatosan feltételeztünk, hogy a gyermek ellátásában, valamint a délutáni pihenés és tevékenykedtetés biztosításában mutatkozó hiányossága miatt a szülők negatívan fognak vélekedni az új oktatási szintről teljességgel megcáfolódott. Egyrészt a szülők véleménye összességében pozitív, másrészt a hátrányok, illetve nehézségek sorában elvétve említik ezeket a tényezőket. Ez az eredmény annak következtében is születhetett, hogy a legtöbb városi vagy községi településen, ahol napköziotthonos rendszerben valósul meg az óvodai nevelés igyekezett a délutáni oktatás formájában ellátást és felügyeletet biztosítani az előkészítősöknek is. Ott viszont, ahol rövid programos

óvodai intézményből került a gyermek az előkészítő osztályba, nem is merült fel a probléma.

Az empirikus adatgyűjtés lezárása után az adatfeldolgozás folyamatában, követve az előkészítő osztály tartalmi és szervezési kérdései körül megjelenő további oktatáspolitikai rendelkezéseket, szembesültünk az újabb változtatás jelenségével. Ezúttal tartalmi módosítást irányoznak elő az elkövetkező tanévtől kezdődően, ami első vizsgálatra tartalmi dúsításként hat. További vizsgálat tárgyát képezheti, hogy, egyrészt egy teljes tanév távlatából újra megvizsgálni a problémakört (esetleg jobban kiélezve az előkészítő osztály tantervi elemzésére), másrészt, az újabb rendelkezések oktatási tevékenységre gyakorolt hatásvizsgálatát elvégezni, annak érdekében, hogy a legoptimálisabb variánsadaptáció honosodhasson meg az oktatási rendszer szintjén.

## **Felhasznált szakirodalom**

- BIRTA-SZÉKELY Noémi (2012): Iskolaelőkészítő osztály a román oktatási rendszerben. In: SZABÓ-THALMEINER Noémi (szerk.): Az iskola-előkészítés fortélyai. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 10-14. p.
- SÓLYOM Emese (2012): Az iskola-előkészítő osztály lehetőségei és buktatói. Mesteri disszertáció, kézirat.
- STARK Gabriella (2013): Tantervelméleti alapismeretek. Csíkszereda, Státus Kiadó.
- Legea nr. 84/1995 – Legea învățământului (Monitorul Oficial nr. 606, 10/12/1999)
- 1/2011-es tanügyi törvény (Legea nr. 1/2011 din 05/01/2011, Monitorul Oficial, nr. 18, 10/01/2011)

In: <http://lege5.ro/en/Gratuit/geztsobvgi/legea-nr-1-2011-legea-educatiei-nationale>

- Ordinul nr. 3654 din 29 martie 2012 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru (3654/ 2012. 03. 29. Minisztériumi Rendelet Az előkészítő, I. és II. osztály tantervének alkalmazási metodológiája). In: [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3654-2012-\(137958\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3654-2012-(137958).html)
- Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához az előkészítő osztályban – Magyar anyanyelvi kommunikáció. In: [http://www.isjcy.ro/htm/2012/Cls\\_pregatitoare I/c\\_urricula\\_cls\\_pregatitoare/programa\\_pentru\\_clasa\\_pregatitoare lb\\_maghiara.pdf](http://www.isjcy.ro/htm/2012/Cls_pregatitoare_I/c_urricula_cls_pregatitoare/programa_pentru_clasa_pregatitoare_lb_maghiara.pdf)

**Daru Katalin – Tóth Zoltán:**

## ***Óvodások időjárással kapcsolatos szóasszociációinak elemzése***

### **Absztrakt**

*Kutatásunkban óvodások fogalmi struktúráját vizsgáltuk nyolc hívófogalom (időjárás, eső, szél, csapadék, tavasz, nyár, ősz, tél) segítségével, szóasszociációs módszerrel. Eredményeink hozzájárulhatnak a gyermekek, tanulók fogalmi struktúrájának megismeréséhez, összehasonlításához, a fogalmi váltás kimutatásához.*

*A mintát négy-hatéves óvodás gyermekek képezték. Megállapítottuk az asszociációk korra és nemre vetített átlagát, a hívófogalmak kapcsolati együtthatóit, a kapcsolatok erősségét, és a kapcsolati hálót összevetettük a szakértői hálóval.*

*A hívófogalmak között a fiúknál kevesebb, de erősebb kapcsolatot, a lányoknál nagyobb számú, de főleg gyenge kapcsolatot találtunk. A fiúk az időjárás és a nyár fogalmához társították a legtöbb kifejezést, a lányok a telet részesítették előnyben, a szélről és a tavaszról asszociáltak többet a fiúknál. A gyerekek a többségük előtt ismeretlen csapadék hívófogalomhoz hangalaki hasonlóság alapján társítottak szavakat.*

*A vizsgált minta alacsony elemszáma ellenére az óvodások körében végzett vizsgálat eredményei hasznos adalékul szolgálnak további kutatásainkhoz.*

**Kulcsszavak:** óvodáskor, tudásszerkezet, fogalmi háló, szóasszociációs teszt

## **Abstract**

### **Analysis of Children's weather-related word associations**

*In this research, we examined the conceptual structure of 4-6 year-old children through eight weather-related concepts (weather, precipitation, wind, rain, spring, summer, autumn, winter), using a word association technique.*

*From the responses means of associations were calculated both for different age groups and for genders. Contact coefficients between concepts and the strength of associations also were determined, and we compared children's network of connections to the peer mesh.*

*The study has shown rich conceptual nets among boys and girls. Boys have fewer but stronger connections between the stimulus words, whereas girls have more weak ties. Boys associated more concepts with the stimulus words weather and summer, while girls preferred winter, wind and spring, and they associated more with these words than boys. The stimulus word precipitation was unknown by the majority of children, so they associated with paronymous words. The results of this small-scale study are more useful input into our further research.*

**Keywords:** early childhood, knowledge structure, word association method



## Problémafelvetés, a kutatás célja, tárgya

Kismintás kutatásunkban óvodáskorú kisgyermekek időjárással, évszakokkal kapcsolatos szóasszociációit vizsgáltuk.

Az éghajlati tényezők és a természetföldrajzi környezet alapvetően meghatározzák egy nép életformáját. A természeti jelenségekből adódó alap-időegységek (napok, évszakok) váltakozása ciklikusságot, ugyanakkor állandóságot és feladatot biztosít a közösség számára, a társadalmi élet egyfajta szabályozójaként működik, akár a gazdasági, akár a kulturális eseményekre gondolunk. Az időjárás alakulása már születéstől befolyásolja a mindennapi élet menetét, meghatározza az öltözködést, a napirend alakulását, élmények, események köthetők hozzá. Az óvodai nevelés fontos feladata az élmény- és tevékenységközpontú környezeti nevelés, a külvilág tevékeny megismerése.

*„A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszony alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, [a gyermek] tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését... Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúrára és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására” (363/2012. Korm. rend.;28229).*

Az óvodai csoportban az óvodapedagógusok minden nap megbeszélnek a gyermekekkel (korosztálytól függő részletességgel), hogy milyen évszak, hónap, nap van, milyen az időjárás, hogyan kell felöltözni, milyen aktuális tevékenységet lehet végezni, milyen személyes vagy

társadalmi esemény, jeles nap közeledik, hogyan készülődünk rá. Mindezeket és az óvodán kívüli tapasztalatszerzést is figyelembe véve feltételezhető, hogy az óvodások rendelkeznek az időjáráshoz köthető mentális reprezentációkkal.

Az asszociáció, mint pszicholingvisztikai fogalom, az emberi agyban a mentális lexikont alkotó képzetek, fogalmak vagy szavak között létező kapcsolatokat és összefüggéseket írja le. (Nakiboglu 2008). A kognitív nyelvészet álláspontja szerint *„A nyelv szoros egységet alkot a kognitív folyamatokkal (észlelés, tapasztalatszerzés, fogalomalkotás, ítéletalkotás, ezeknek megfelelő cselekvés); ezek a kognitív folyamatok a nyelvi jelentésekben és struktúrákban is tükröződnek...”* (Szilágyi 1996;7). E nyelvi struktúrák elemzéséből következtetéseket vonhatunk le a kognitív struktúrákra vonatkozóan. Ehhez azonban az szükséges, hogy hozzáférjünk a nyelvi rendszerhez. A tanulás konstruktivista szemléletének terjedésével a fogalmi megértés, fogalmi váltás azonosítására, mérésére különböző módszerek, stratégiák jöttek létre. Köztük volt a szóasszociációs módszer is, amely egy százéves múlttal rendelkező adatgyűjtési eljárás, ám az alapjául szolgáló képzettársítás filozófiai megközelítése az ókorig nyúlik vissza.

Jelen kutatásunkban óvodások fogalmi hálóját vizsgáltuk az időjárással kapcsolatos nyolc hívófogalom segítségével, szóasszociációs módszerrel. A válaszokból megállapítottuk az asszociációk korra és nemre vetített átlagát, kiszámítottuk a hívófogalmak kapcsolati együtthatóit, a kapcsolatok erősségét, majd a kapcsolati hálót összevetettük a szakértői hálóval. A hagyományos,

gráfokkal ábrázolt asszociációs háló mellett a szófelhő alkalmazási lehetőségét is vizsgáltuk.

## Kutatási kérdések

A kutatás során a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Alkalmas-e a szóasszociációs módszer óvodások tudásszerkezetének vizsgálatára?
- Milyen kapcsolatok figyelhetők meg a különböző nemű és életkorú gyerekek hívófogalmakra adott asszociációi között?
- Milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a gyermekek jellemző tudásszerkezete és a szakértői tudásszerkezet között?

## Adatfelvétel

2013 tavaszán egy újpesti óvoda vegyes életkorú csoportjában végeztünk szóasszociációs vizsgálatot. 21 gyermek alkotta a mintát, 11 fiú és 10 lány, életkoruk 4 év 1 hónap és 6 év 9 hónap között szóródik.

A gyerekeket kétszemélyes beszélgetés során arra kértük, hogy mondják el, mi jut eszükbe az egyes hívószavakról.

A hívófogalmak a következők voltak: *időjárás, eső, szél, csapadék, tavasz, nyár, ősz, tél.*

Az adatgyűjtés során idő- és mennyiségi korlátot nem szabtuk. A hívószavakat véletlen sorrendben mondtuk, kivételt képezett az időjárás fogalma, amely minden

esetben első helyre került azért, hogy a felkínált időjárási tényezők ne legyenek befolyással az ezen hívófogalomra érkező asszociációkra.

## Az adatok feldolgozása

Az óvodások esetében a kapott asszociációk általában nem szavak, hanem – legtöbbször predikatív és jelzős – szószerkezetek vagy teljes mondatok voltak. A szavak előfordulási gyakoriságának, kapcsolati együtthatóinak kiszámításához ezeket a hosszabb szerkezeteket szavakra bontottuk, kivéve, amikor a jelzős szószerkezetnek önálló jelentése volt (pl. *havas eső*, mint csapadékforma). A jelentés szempontjából *mellékes*, információt nem hordozó szavakat (*van, szabad, lehet, szokott*) kivettük az elemzésből, érdemes megjegyezni ugyanakkor, hogy az óvodásoknál gyakran fordulnak elő ezek a megengedést, lehetőséget kifejező szavak, hiszen a tevékenységek (*fagyizás, szánkózás*) legtöbbször a felnőttek engedékenységén múlnak.

Az így megtisztított szóanyagot a következőképpen elemeztük:

- Megállapítottuk az asszociációk mennyiségét, korra és nemre vetített átlagát. Összehasonlítottuk a válaszokat nemek és életkor szerint.
- Kiszámítottuk a hívófogalmak kapcsolati együtthatóit, a kapcsolatok erősségét.
- A kapcsolati együtthatót (*Relatedness Coefficient, RC*) Garskof és Houston (1963) leírása alapján állapítottuk meg. Ábrázoltuk a csoport, a fiúk és a

lányok kapcsolati hálóját, a kapcsolatok erősségét. A kapcsolati hálót összevetettük a szakértői hálóval.

- Ábrázoltuk az asszociációk százalékos előfordulási gyakoriságát. A hagyományosnak számító, gráfokkal ábrázolt asszociációs háló mellett a szófelhő alkalmazási lehetőségét is vizsgáltuk.
- Gósy és Kovács (2001) tipológiája szerint is átgondoltuk az asszociációkat.

## Eredmények

A hívófogalmakra érkezett asszociációk számát, eloszlását, egy főre jutó átlagát az 1. számú táblázat szemlélteti. Erről leolvasható, hogy a 21 kisgyermektől 8 hívófogalomra 902 szóasszociáció érkezett. Az egy főre jutó átlagokat vizsgálva a nemek közt számottevő eltérést nem tapasztalhatunk. Említésre méltó ugyanakkor, hogy a fiúk közül az öt év alattiak a hat év feletti lányok asszociációival azonos elemszámot nyújtottak, megelőzve a fiúk mindkét idősebb életkori csoportját. A vizsgált minta alacsony elemszáma miatt az adatokból nem általánosíthatunk.

1. táblázat: Az óvodások asszociációi nemek és  
hívófogalmak szerint

	idő- járás	eső	csapa- dék	szél	ta- vasz	nyár	ősz	tél	Össz.
Fiúk (11 fő)	71	56	35	49	52	82	55	76	476
Lányok (10 fő)	54	47	18	48	68	64	49	78	426
Össz.	125	103	53	97	120	146	104	154	902

Az egyes hívófogalmakra érkezett válaszokat vizsgálva megállapítható, hogy a fiúk asszociációi gazdagabbak az időjárás fogalmával kapcsolatban (csapadékhalmaz, természeti jelenségek felsorolása), az évszakok közül pedig a nyárhoz társították a legtöbb kifejezést (tevékenységet). A lányok a telet részesítették előnyben (téli örömek, öltözködés), a szélről és a tavaszcól asszociáltak többet a fiúknál. Általában az évszakok hívófogalmaira érkezett a legtöbb asszociáció, első helyen a nyár szerepel, ugyanakkor észrevehető, hogy a tél és a nyár erőteljesebben reprezentált, karakteresebb évszakok, valószínűleg a hozzájuk köthető természeti jelenségek különlegessége, a tevékenységek élménydús volta (*szánkózás, hóemberépítés, hógolyózás; pancsolás, nyaralás,...*) következtében. Az ősszel kapcsolatban a papírsárkány-eregetésre, de inkább a lehulló falevelekre és a söprögetésre, a tavasz hívófogalomról az előbújó, nyíló virágokra asszociáltak az óvodások.

Az egyes hívószavak közti kapcsolat erősségét a kapcsolati együttható mutatja. A 2. táblázat az *időjárás* és az *eső* hívófogalmak közötti kapcsolat kiszámításának módját ábrázolja az egyik kisfiú asszociációi alapján. Előbbinél

kilenc, utóbbinál hét asszociációt kaptunk, a lista elejére maguk a hívófogalmak kerültek a legmagasabb (azonos értékű) rangszámmal. A listát áttekintve kiválasztottuk a közös fogalmakat, rangszámaikat összeszoroztuk és összeadtuk, majd elosztottuk a teljes egyezésnek megfelelő szorzatok összegének eggyel csökkentett értékével.

2. táblázat: Példa a kapcsolati együttható kiszámítására

Asszociációk	Rang	Asszociációk	Rang	$RC = \frac{\bar{A} \cdot \bar{B}}{\sum n^2 - 1}$ $\bar{A} = [9 \ 8 \ 3]$ $\bar{B} = [7 \ 10 \ 6]$ $= \frac{9 \cdot 7 + 8 \cdot 10 + 3 \cdot 6}{10^2 + 9^2 + 8^2 + 7^2 + 6^2 + 5^2 + 4^2 + 3^2 + 2^2}$ $= 0,42$
<i>hívófogalom (A)</i>		<i>hívófogalom (B)</i>		
IDŐJÁRÁS	10	ESŐ B	10	
esik	9	víz	9	
eső	8	csöpp	8	
hó	7	esik	7	
süt	6	ég (fű)	6	
nap	5	szitál	5	
jégkockák	4	szakad	4	
ég (fű)	3	felhő	3	
havas eső	2			
szendvics	1			

A két hívófogalom közti kapcsolat annál szorosabb, minél magasabb a kapott hányados értéke.

A 3. számú táblázatban a kapcsolati együtthatók a csoportra vetítve, összesítve láthatók, észrevehető, hogy egyedül a *csapadék* és a *tavaszi* hívófogalmak nem eredményeztek közös asszociációt. Erősnek mondható az időjárás és az eső kapcsolata, közepesen erős az időjárás – szél, időjárás – tél, időjárás – nyár és az eső – szél, eső – szél viszony.

3. táblázat: A kapcsolati együtthatók alakulása

	időjárás	eső	csapadék	szél	ősz	tél	tavaszi	nyár
időjárás		<b>0,25</b>	0,04	<b>0,17</b>	0,07	<b>0,14</b>	0,04	<b>0,12</b>
eső			0,08	<b>0,11</b>	0,02	<b>0,11</b>	0,04	0,05
csapadék				0,02	0,02	0,05	0	0,06
szél					0,07	0,02	0,07	0,04
ősz						0,06	0,06	0,07
tél							0,05	0,02
tavaszi								0,09

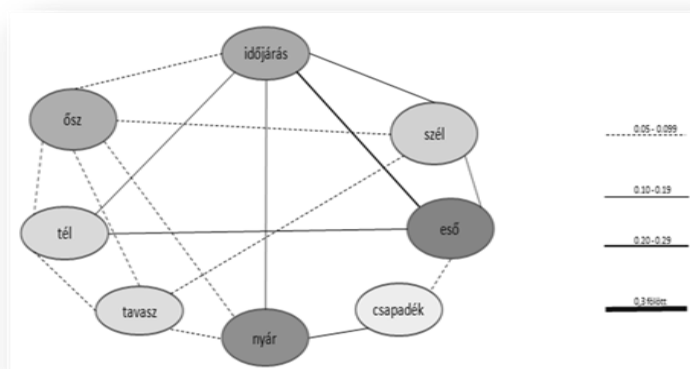
Az 1. ábra az óvodáscsoport kapcsolati hálóját szemlélteti. A kapcsolati együtthatót 0,05 és afölötti tartománytól ábrázoltuk, a kapcsolatok erősségét a 4. táblázat mutatja be. Az ábráról leolvasható, hogy már az óvodás kisgyermekes esetében is gazdag fogalmi hálót találhatunk. Nemek szerint vizsgálva, a fiúknál kevesebb, de erősebb a kapcsolat, a lányoknál főleg gyenge kapcsolatok figyelhetők meg, de nagyobb számban. A fiúk erősebb kapcsolatait bizonyítja a kapcsolati együtthatók átlaga, amely fiúk esetében: 0,098, lányoknál 0,062, a csoport egészénél: 0,08.



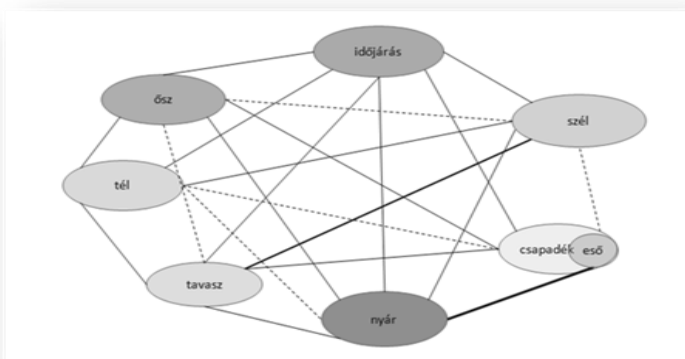
4. táblázat: A kapcsolati együttthatók erőssége

A kapcsolati együtttható értéke	A kapcsolat erőssége	A kapcsolat jelölése
0,05 – 0,09	gyenge	-----
0,10 – 0,19	közepes erősségű	_____
0,2 – 0,29	erős	————
0,30 és annál nagyobb	nagyon erős	————

1. ábra: Az óvodáscsoport fogalmi hálója



2. ábra: Egy lehetséges szakértői háló



A hívófogalmainkat tartalmazó szakértői hálót a 2. ábra szemlélteti. Az időjárással kapcsolatos szakértői háló tervezésekor az időjárást befolyásoló tényezőket kell felsorolnunk, amelyek a következők: felhőzet, **csapadék**, hőmérséklet, napsugárzás, vízgőztartalom, **szél**, légnyomás. Az időjárás a mi éghajlatunkon a négy évszak dimenziójában értelmezhető. Az évszak „*az évnek szabályosan ismétlődő, jellegzetes időjárású szakasza*” (Rostás, Szlávik és mtsai, 1998; 38). Tehát az évszakok szoros viszonyban állnak az időjárással és egymással is, ugyanakkor erősebb kapcsolatot feltételezhetünk az egymás után következő évszakok között.

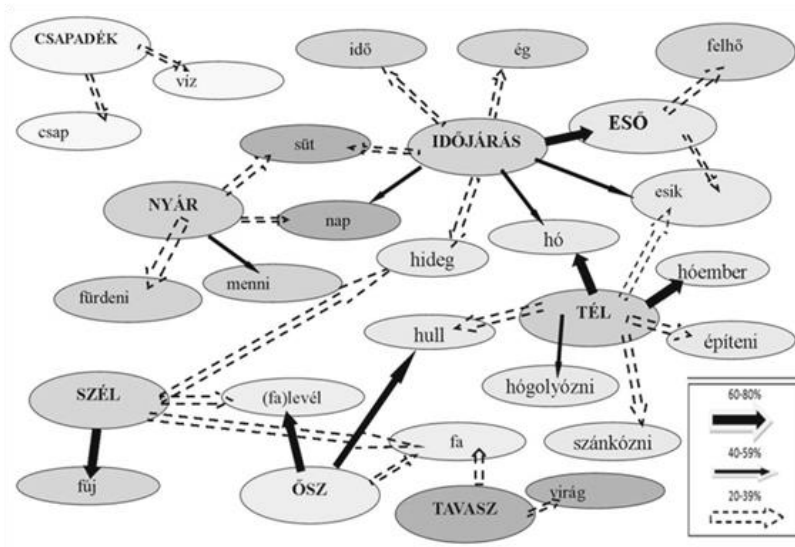
Az időjárást befolyásoló tényezőkkel is kapcsolatba hozhatók az évszakok: az Országos Meteorológiai Szolgálat adatai szerint Magyarországon a legtöbb csapadék nyáron, a legkevesebb télen esik. Az **eső** (mint csapadékfajta) a választott hívófogalmak közül a **csapadékkal** függ össze legszorosabban, a csapadéknak, mint kategóriának egyik eleme. A fiúk fogalmi hálóján megjelenik a közepesen erős, a lányoknál gyenge kapcsolat a két fogalom között. Az

időjárás hívófogalmából asszociálnak leggyakrabban az esőre az óvodások, itt mutatkozott a legmagasabb kapcsolati együttható. Az évszakok vonatkozásában az óvodások általában, valamint a lányok, a csapadékot a nyárral hozták kapcsolatba, utóbbiaknál emellett a tél is megjelenik egy gyenge kapcsolatként. A fiúknál és az egész csoport átlagánál nem a csapadék kapcsolódik az évszakokhoz, hanem az eső, mégpedig a télhez.

Ugyancsak az Országos Meteorológiai Szolgálat adatai szerint Magyarországon a szélesebbesség is jellegzetes eloszlást mutat, legszelesebb a tavasz első fele, legkevesbé az ősz eleje. A szakértői hálón ezt a különbséget is megjelenítettük. Az óvodások a szelet a tavasszal és az ősszel hozták gyenge kapcsolatba, a fiúk csak a tavasszal, a lányok pedig a tavasszal, nyárral, ősszel, mindhárom esetben gyenge kapcsolat figyelhető meg.

Az óvodások asszociációinak előfordulási gyakoriságát megvizsgáltuk a teljes csoport és a nemek vonatkozásában. Az alacsony elemszám miatt a nemek közti összehasonlítás nem hozott reális eredményt, ezért most csupán a csoport asszociációs hálóját mutatjuk be (3. ábra), ezen belül a 20%-os vagy annál magasabb előfordulási gyakoriságú kifejezéseket. Az asszociációs hálón megfigyelhető a csapadék fogalmának elszigetelődése (mivel itt a gyakrabban előforduló válaszok szerepelnek). Erre a hívófogalomra érkezett a legkevesebb asszociáció, ennek jelentésével voltak legkevesbé tisztában az óvodások. Különösen a középső csoportosoknál több „*nem tudom, mi az*” reakciót kaptunk.

3. ábra: Az óvodások asszociációs hálója



Az asszociációk előfordulási gyakoriságát egy másik módszerrel, szófelhő készítésével is megpróbáltuk szemléltetni, ehhez a Tagxedo programot használtuk (<http://www.tagxedo.com/>). A program lehetőséget ad a szavak normál gyakoriságának ábrázolására (*Normalize Frequency*), vagyis a szófelhőben megjelenő szó méretéből következtethetünk előfordulási gyakoriságára. A szófelhő valamennyi asszociációt megjeleníti. Esetünkben a csapadék fogalmára érkezett válaszok ábrázolása különösen érdekes, mert választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy milyen szavakat társítanak a gyermekek ahhoz a hívófogalomhoz, amelynek jelentésével nincsenek tisztában.

Az óvodai csoport asszociációit szófelhőbe téve a 4. ábrán látható illusztrációt kaptuk.



hogyan a gyerekek a hangalakbeli hasonlóság alapján asszociáltak, leggyakrabban a *csap* szóra. Másik gyakran előforduló asszociáció a szintén hasonló hangzású *szakadék*, illetve valószínűleg gondoltak a csapdára is, amelyet többen körülírtak: „*beleesünk, gödör*”. A Gósy és Kovács-féle (2001) tipológia alapján ezek a képzettársítások a hangzási, fonetikai összefüggések csoportján belül a részleges fonetikai azonosság körébe tartoznak. Homonímát az asszociációk közt nem találtunk, egy kisfiú volt, aki magas szintű metanyelvi tudatosságát bizonyítva közölte, válaszul a csapadék hívószóra: „*Tudok egy rímet rá, ami kétjelentésű szó: csap.*” Ezen kívül felsorolt három csapadékfajtát is. A szerkezeti összefüggések közül a szó szerkezetek gyakoriak (*szél – fúj, eső – esik, tél – közeledik, eső – havas eső...*), a szóképzés és a szóösszetétel nem jellemzőek, bár nem példanélküliek (*szél – szélúrfi*) az óvodás gyermekek asszociációi között, annál magasabb számban fordul elő szemantikai összefüggés, elsősorban mellérendeltségi (*eső – hó*) és alá-, fölérendeltségi kapcsolat (*évszakok – napok – napszakok*). Az óvodások gyakran próbálták definiálni a hívófogalmakat (*időjárás: megmondja, milyen idő lesz*), ebben az esetben több gyermek is az időjárás-jelentéssel azonosította az időjárást. Az évszakokkal kapcsolatban legtöbbször természeti jelenségekre, de még inkább szabadidős tevékenységekre, aktivitásra asszociáltak, jelentős számban használtak igéket, főnévi igeneveket, többször, mint a hívófogalommal azonos szófajú szót.

## Összegzés

Tanulmányunkban az óvodások szóasszociációs módszerrel gyűjtött adatait feldolgozó, elemző eljárások összegyűjtésére, bemutatására törekedtünk. Lehetőségeinkhez mérten az is célunk volt, hogy az óvodások fogalmi fejlődésének folyamatába bepillantást nyerjünk. Vizsgálatainkhoz jó eszköznek bizonyultak az időjárással kapcsolatos hívószavak, amelyek segítségével 902 elemezhető asszociációt kaptunk. Megállapíthattuk, hogy az iskolai oktatásban még nem részesülő kisgyermekek gazdag asszociációs hálóval rendelkeznek az időjárással kapcsolatban, képzeleik gyakran a tudományosság felé közelednek.

Megítélésünk szerint a szóasszociációs módszer alkalmas óvodások vizsgálatára, amennyiben elfogadjuk, hogy nemcsak önálló szavakat, hanem szószerkezeteket, mondattöredékeket vagy mondatokat kapunk, amelyeket tisztítani kell.

A kapcsolati együtthatók megállapításával két hívófogalom közti különböző erősségű kapcsolatot állapíthatunk meg, nem vitatjuk a válaszok helyességét vagy a téves következtetést. Több kisgyermek keverte a tavasz és az ősz jellemzőit, esetükben az átlagtól eltérő kapcsolatok születtek. Néhány esetben perszeveráció volt megfigyelhető, a gyermek ugyanazokat az asszociációkat adta szinte minden hívószóra, ilyen esetben a nagyobb minta nyújthat biztonságot, vagy két szélsőséges (ellentétes előjelű) teljesítményt nyújtó vizsgálati személy eredményeinek kiiktatása a mintából.

Az asszociációs hálók további finomítására lesz szükség a továbbiakban (illetve a minta növelésére, kiterjesztésére)

ahhoz, hogy a kapcsolati együtthatók alapján kirajzolódott fogalmi háló finom összefüggései az asszociációs hálóban is ábrázolhatók legyenek. Jelen esetben a 20% feletti gyakoriságra tértünk ki, ez nem elég a nemek közti különbségek érzékeltetésére. A fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet (Tóth 2012) alkalmazása nagyobb minta esetén várhatóan alkalmas lesz óvodások tudásszerkezetének modellezésére. A jövőben kutatásunk folytatását, földrajzi, életkori szempontú kiterjesztését, a hívófogalmak módosítását tervezzük. Az óvodások körében végzett vizsgálat eredményei reményeink szerint hasznos adalékul szolgálnak további tervezett kutatásainkhoz.

*Megjegyzés: A kutatást az OTKA (K-105262) támogatta.*

## **Irodalomjegyzék**

- GARSKOF Bertram E. és HOUSTON John P. (1963): The measurement of verbal relatedness: an idiographic approach. In: Psychological Review, 70, 277-288. p.
- GÓSY Mária és KOVÁCS Magdolna (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. In: Magyar Nyelvőr, 3, 330–354. p.
- NAKIBOGLU Canan (2008): Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. In: Chemistry Education Research and Practice, 9, 309-322. p.



- NEUBERGER Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. In: Anyanyelv-pedagógia, 3–4, In: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86>
- RAGÓ Anett (2011): A fogalmi fejlődés dinamikája – esemény és kategorizáció kisgyerekkorban, mesterséges fogalmak esetén. In: [http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/rago\\_anett\\_disszertacio.pdf](http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/rago_anett_disszertacio.pdf) (letöltés: 2012.04.27.)
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára. In: <http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/pdf3367.pdf> (letöltés: 2013.03.28.)
- TÓTH Zoltán (2012): Alkalmazott tudástérelmélet. Gondolat Kiadó, Budapest
- 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: Magyar Közlöny 2012, 171, 28223-28231. p. In: [http://www.met.hu/eghajlat/magyarorszag\\_eghajlata/altalanos\\_eghajlati\\_jellemzes/](http://www.met.hu/eghajlat/magyarorszag_eghajlata/altalanos_eghajlati_jellemzes/) (letöltés: 2013. 04. 06.)

**Gyökös Eleonóra:**

## ***Párhuzamos iskolatörténetek. Egy alföldi mikrorégió gimnáziumai, 1850-1945***

### **Absztrakt**

*Jelen tanulmány az egykori Külső-Szolnok két gimnáziumának történetét veti össze társadalomtörténeti eszközöket segítségül hívva.*

*A történeti áttekintés előtanulmányként szolgál disszertációmhoz, melyben a két gimnázium diákságát vizsgálom az anyakönyvekben (matrikulákban) rögzített egyéni szintű adatok feldolgozásával. Doktori kutatásom célja a középiskolák használatának térbeli és időbeli tendenciáinak felvázolása, valamint a két vidéki város társadalma és gimnáziuma közötti kapcsolat feltérképezése.*

*Jelen írásban a szolnoki Verseggy Ferenc Gimnázium és a Mezőtúri Református Gimnázium hagyományos iskolatörténeti művekben föllelhető reprezentációit két szempontból vizsgálom. Egyrészt összehasonlítom a két intézmény történetének dinamikáját, másrészt a történeti munkákból kibontakozó képet vetem össze az értesítőkből föllelhető adatokkal (beiskolázás, vallás, lakóhely, eltartó foglalkozása).*

*A vizsgált időszak alatt az eredetileg a Szt. Ferenc-rend által működtetett szolnoki városi középiskola a megyeszékhelyi funkcióból fakadó oktatási igényeket kielégítő állami gimnáziummá vált, míg a nagy múltú, protestáns közösség által alapított mezőtúri iskola, jóllehet fenntartói sorába*

*időközben az egyház és az állam is beállt, demokratikus nimbusza töretlenül tovább élt.*

**Kulcsszavak:** az oktatás társadalomtörténete, iskolatörténet, iskolahasználat

## **Abstract**

### **Paralell school histories. The high schools of a Great Plain's microregion, 1850-1945.**

*The present study provides a comparison of the history of Külső-Szolnok's two high schools in a socio-historical approach.*

*This historical overview serves as a preliminary study for the thesis for my doctor's degree, in which I analyse the two high schools' studentry based on the school registers' individual level datas. The aim of my doctoral research is a better understanding of the tendencies of the high schools' usage in time-, social- and geographical dimensions, as well as of the relationships between the two rural cities' society and their high schools.*

*In this paper I examine the representation of the high school of Szolnok (Verseghy Ferenc Gimnázium) and the high school of Mezőtúr (Mezőtúri Református Gimnázium), which can be found in the traditional school history works, in two aspects. First I compare the dynamics of the two schools' development. Secondly, I contrast the school images reflected by historical works against the yearbooks' statistical data (which include information on the students' enrolment, religion, inhabitancy and the parents' vocation).*

*During the examined period the city school of Szolnok maintained by the the order of St. Francis became a public high school, which served the educational demand of a town that became the county centre. The school of Mezőtúr of a greater history was set up by the protestant community and has never lost its democratic nimbus, despite both the church and the state played role in its maintenance during the years in focus.*

**Keywords:** *new social history of education, traditional school history, school usage*

## **Bevezetés**

Jelen tanulmányban egy alföldi mikrorégió gimnáziumainak történetét kíséreljük meg összehasonlítani. E középiskolák Jász-Nagykun-Szolnok vármegye központi részén, a történeti Külső-Szolnok területén helyezkednek el (Szabó 1998: 69-73). A gimnáziumot mint nyolcosztályos, középfokú képzést adó és felsőfokú tanulmányokra képesítő intézményt a neoabszolutista kormányzat által 1849-ben kiadott Entwurf hívta életre, amelyet Grundsätze (für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn) néven Magyarországra is kiterjesztettek. Külső-Szolnok területén két gimnázium volt, mely kisebb megszakításokkal a vizsgált időszakban végig működött: a Mezőtúri Református Gimnázium és a szolnoki, alapításakor a „Szt. Ferenc rendűek kezelésére bízott” gimnázium.

Hogy miért ildomos egyrészt egyazon iskola történetének különböző kútfőktől származó elbeszéléseit, másrészt a két iskola történetéről kirajzolódó képet összevetni egymással?

E kérdés megválaszolásához érdemes kitérni arra, milyen iskola- és oktatástörténeti forráscsoportok mentén lehet elvégezni ezt a műveletet.

Egyfelől léteznek a jellegzetesen narratív természetű iskolatörténeti munkák, amelyek vagy belső (intézményi) vagy külső (oktatásirányítási, kutatási) megrendelésre készültek. Az előbbiekre szolgálnak példaként a gimnáziumi értesítőkből vagy jubileumi évkönyvekben helyet kapó iskolahistóriák (pl. Szilágyi 1980: 35-40), az utóbbiakra pedig a millenniumi iskolatörténetek (Faragó 1895, Iványi 1896), vagy ilyen tárgyú tanulmányok (Szabó 1991, Kukri é. n.), monográfiák (Gombás 2004).

Ezekről, a mondjuk úgy, hagyományos iskolatörténeti művelekről elmondható, hogy rendszerint az adott iskola tanárai, (esetenként amatőr) helytörténészek által íródtak, akik alkalmasint maguk is az iskola növendékei közül kerültek ki. Az intézmények múltját feltáró művek legfontosabb feladatuknak azt tekintették, hogy bemutassák a mindenkori fenntartók által biztosított működési kereteket, illetve a tananyag változását.

A másik nagy forráscsoport akkor keltette fel a kutatók érdeklődését, amikor az iskola által közvetített tudáshoz idővel egyetemessé váló hozzáférésbe vetett hit megingott, és a figyelem a társadalmi egyenlőtlenségekre tevődött át. Az oktatás társadalomtörténete az iskolahasználók körének vizsgálata terén az iskolastatisztikai adatgyűjtésekre támaszkodhatott, melyeket a Magyar Királyi Statisztikai Hivatal és elődintézményei, illetve a Vallási és Köznevelési Minisztérium (VKM) bonyolított le rendszeresen az 1860-as évektől (MKSH 1911). Az iskolai értesítők megjelenésétől pedig nyilvánosságot kaptak a helyi statisztikai kimutatások is.

A következőkben a millennium alkalmából íródott iskolatörténeteket, egyéb iskolatörténeti munkákat és az értesítők statisztikai kimutatásait kívánjuk összevetni. Ezáltal tesztelhetjük az intézmények emlékezetének hitelességét, hiszen nem feledkezhetünk meg az iskolamonográfus Alma Materrel szembeni érzelmi elfogultságáról, ami akár a sikertelen epizódokat is kizárhatta az iskolatörténeti elbeszélésekből. A teljesebb kép alapján pedig fényt deríthetünk a mikrorégió gimnáziumainak presztízsvizonyaira.

Az iskolatörténeti műveket az iskolák önreprezentációiként fogjuk megközelíteni, s az ezek által közvetített képet hasonlítjuk össze egyrészt a két gimnázium értesítőiben közölt statisztikai kimutatásokkal, másrészt egymással. A később évkönyvnek nevezett iskolai értesítők készítését az Entwurf írta elő valamennyi nyilvánosságra igényt tartó gimnázium számára. A szolnoki gimnázium esetében az 1871/72-es, a mezőtúri esetében az 1878/79-es tanévtől állnak rendelkezésre ezek a források. (Az 1-8. ábrákat minden esetben az adott évek iskolai értesítőinek statisztikai kimutatásai alapján állítottuk össze, s a tanulmány gimnáziumokra vonatkozó egyéb, szövegben megjelenő adatai is ezekből a forrásokból származik.)

## 1. A főgimnáziummá fejlődés dinamikája

1. táblázat: A főgimnáziummá fejlődés kronológiája  
(Forrás: Mészáros 1988: 2018-219, 265)

esemény	évfolyamok száma	mezőtúri gimnázium	szolnoki gimnázium
alapítás		1530 körül	1831
kisgimnázium	4	1696	
nagygimnázium	6	1714	1831
bezárás		1851	1851
kisgimnázium	4		1862
nagygimnázium	6	1858	1878
főgimnázium	8	1892	1887
reálgimnázium	8		1924
humángimnázium	8	1924	
egységes gimnázium	8	1935	1935

Az összefoglaló iskolatörténeti elbeszélések keretét voltaképp az új szabályozáshoz való alkalmazkodás adta, vagyis az, hogy miként váltak főgimnáziummá az intézmények az Entwurf előírásai szerint.

Mi állapítható meg a két gimnázium helyzetéről egymáshoz képest? Rendelkezésünkre áll egy rövid leírás a két iskoláról az 1850-es éveket megelőző állapotokról (Palugyay 1854: 192). Akkoriban a mezőtúri intézmény a tanulók számát tekintve és a tanítás sikerére nézve is előnyösebb helyzetben volt, mint a szolnoki, s általában véve is a kitűnőbb iskolák közé tartozott, ám egyik intézmény sem tudott megfelelni az Entwurf által

támasztott követelményeknek, és mindkét tanoda bezárta a kapuit. Az iskolák krónikájának összevetéséből (1. táblázat) máris kiolvasható egy tendencia. A nagy múltú mezőtúri intézmény a szolnoki alapításakor már látogatott gimnázium volt, az állami beavatkozást is gyorsabban vészelte át, holott a protestáns oktatásügyben élesebb cezúrát jelentett az Entwurf bevezetése (Síró 1997: 214). Hamarabb állt talpra, s több osztállyal, mint szolnoki „kistestvére”. Helyzeti előnye egészen 1878-ig tartott, amikor a szolnoki gimnázium is hatosztályossá bővült, bár az a tény, hogy a szolnoki gimnázium már az évtized elején értesítővel jelentkezett, míg a mezőtúri csak ekkor, némileg árnyalhatja a képet. Az értesítők költségeit kezdetben a kisebb intézmények nem tudták kigazdálkodni, bár tudatában voltak annak, hogy a kiadvány rangot és nyilvánosságot biztosít a középiskoláknak (Gombás 2004: 123). Az értesítők korábbi megjelentetése tehát ugyancsak a szolnoki intézmény fejlődésének dinamikusabb voltára enged következtetni.

A főgimnáziummá alakulásban, vagyis az érettségiztetési jog megszerzésében pedig már egyértelmű a szolnoki iskola előnye. Ezen a ponton maguk a mezőtúri intézmény fenntartói is kimondták a leszakadás veszélyét (Gombás 2004: 287). A mezőtúri iskola csökkenő és a szolnoki növekvő presztízsére utaló jeleket támasztja alá az a vizsgálat is, amely a két világháború közötti tudáselit által látogatott középiskolákat veszi számba. A 186 intézmény közül a szolnoki gimnázium a nem túlságosan előkelő 65-89. helyre került. Ez erős középmezőnyt jelent, míg a mezőtúri leszorult a tanulmányban közölt lista első feléről (Kovács-Kende 2001: 176-179). A vizsgálat ugyanakkor azt is kimutatta, hogy bár a protestáns iskolákba járó diákok



részaránya csökkent 1880 és 1890 között (31%-ról 22%-ra), az elitképzés területén összességében megőrizték pozícióikat, sőt a református iskolák ezen belül növelték állásaikat a vizsgált időszakban (Kovács-Kende 2001: 183). Persze az elitképzés csupán egyetlen középiskolai funkció, mégis beszédes, hogy a patinás mezőtúri református gimnázium a 19. század utolsó évtizedeiben a szolnoki mögé szorult e tekintetben.

## **2. A gimnáziumok „benépesülése”**

### **2.1. A gimnáziumok diáklétszáma**

Az iskola működésén túl az iskola töretlenül gyarapodó diáklétszáma az intézmény létjogosultságának egyik, ha nem a legnagyobb bizonyítéka az iskola krónikásainak szemében. A reprezentatív iskolatörténetekben előszeretettel közöltek az adott intézet „benépesülését” mutató idősoros adatokat (Farágó 1895: 57-58, Iványi 1896: 146-147). Faragó Bálint még ennél is több kimutatást felvonultatva ecsetelte, hogy a mezőtúri iskola hatosztályúvá bővülése óta a gimnázium létszáma egyetlen évet leszámítva folyamatosan emelkedett, s a helybeli és a vidéki tanulók csaknem egyenlő arányban osztoznak az intézményen. Ily módon kívánta alátámasztani, hogy az iskola – noha az Alföld közepén körbe van véve más gimnáziumokkal – mégis életképes, fenntartása nemcsak a város érdeke, hanem a hozzá „szilárdul ragaszkodó vidék” szükséglete is, hiszen ennek a közművelődését is szolgálta az idők folyamán a négy és fél százados múltú és jó hírnevű, a környező gimnáziumokhoz képest nagy népességű intézmény (Farágó 1895: 58-59).

Iványi sem felejtette el megemlíteni reprezentatív összefoglaló munkájában, hogy a szolnoki gimnázium buzgón teljesíti feladatait. Ennek legfőbb bizonyítékát abban látta, hogy – bár az intézethez nagyon közel van a jászberényi, a kisújszállási, a karcagi, és a mezőtúri gimnázium – az iskola létszáma folyamatosan gyarapodik, s egyre többször kell párhuzamos osztályt indítani (Iványi 1896: 32-37).

1. ábra: A mezőtúri és szolnoki gimnáziumok beiratkozott tanulóinak létszáma (1855-1945)



A két középiskola létszámgörbéje alapján az intézmények népességének gyarapodása a millenniumig korántsem volt oly egyenletes, mint amilyennek az iskolatörténetek írói beállították. A szolnoki gimnázium tanulóinak száma a hatosztályossá válás évében érte el a mezőtúri diákságét, és – a mezőtúri gimnázium bővülését követő három évet leszámítva – egészen 1905-ig fölényben maradt, ám ezután már csak egyetlen évben (1942) tudta meghaladni a mezőtúri iskola létszámát. A 20. század első két dekádjában érzékelhető hullámvölgy után a szolnoki diákok száma a századelőre történő felfutást már nem tudta meghaladni

számottevő mértékben, s csak szerény növekedést mutatott. Ezzel szemben a mezőtúri gimnázium népessége egy századforduló körüli megtorpanást követően éppen 1924-re érte el a plafonértéket.

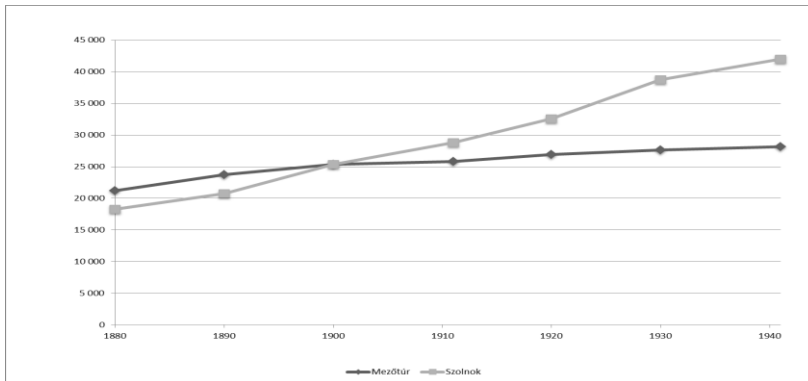
A létszámadatok alapján igazolódni látszik a szolnoki gimnázium mezőtúrinál dinamikusabb fejlődése, már ami a 19. század második felét és a 20. század elejét illeti, mert az azt követő időszakban éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk. Iskolatörténeti kútfőink szerint a mezőtúri gimnázium millennium utáni történetének aranykora Borsos Károly igazgatóságához (1906-1931) kötődik, az ő égisze alatt lett ugyanis az intézmény mintaiskolává az első világháború előtt, majd azt követően is (Szilágyi 1980: 57). Ennek a virágkornak a létezése létszám tekintetében mindenestre igazolható.

## **2.2. A gimnáziumok vonzáskörzete**

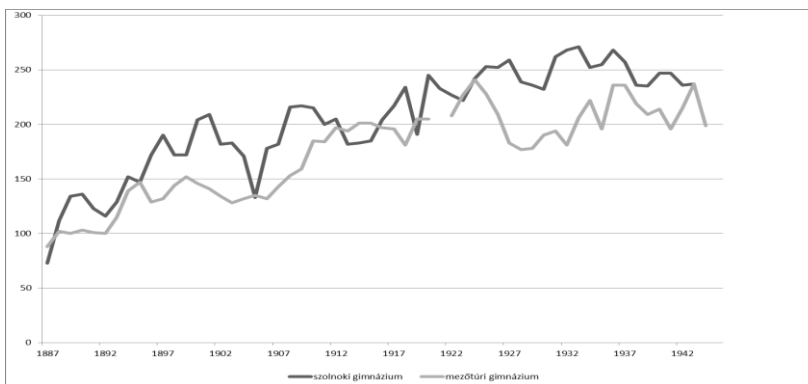
Az ünnepelt igazgató, Borsos Károly maga úgy ítélte meg, hogy a korábban kicsi és igénytelen vidéki gimnázium országos hírnű intézetté vált, ahová messze földről, a Dunántúlról és a fővárosból is sok diák érkezik (Szilágyi 1980: 45-46). A korábbi iskolakrónikás, Faragó Bálint által megörökített dicső múlt és nagy hírnév tehát eltörpül a gimnázium 20. század első felére tehető aranykora mellett, pedig a millenniumi iskolaimázsnak is szerves része volt a „ragaszkodó vidék” (Faragó 1895: 50).

Szembetűnő, hogy a két város népességének növekedése éppen ellentétes tendenciát mutat a gimnáziumi létszámok alakulásával, ezért is érdemes számba venni a helybeli és a máshonnan küldött diákokat.

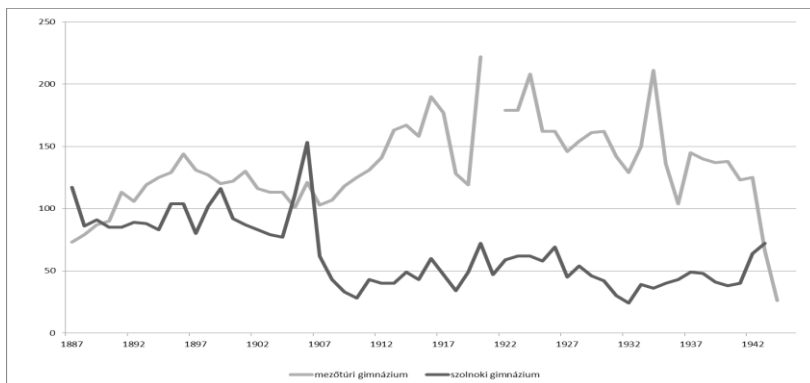
2. ábra: A két város lakosságának száma népszámlálási adatok alapján



3. ábra: A helybeli diákok száma a mezőtúri és a szolnoki gimnáziumokban



4. ábra: A máshonnan érkező diákok száma a mezőtúri és a szolnoki gimnáziumokban



Bár Szolnok a századfordulóra válik népesebbé Mezőtúrnál, gimnáziuma a vizsgált időszakban majdnem végig fölényben van helybeliek tekintetében. Azt is megállapíthatjuk, hogy a 20. század első felének második szakaszára sem alakul ki számottevő nagyságrendbeli különbség a két iskola helybeli diákságában. A mezőtúri intézmény tehát elsősorban a vidéki tanulónak köszönhetette összlétszámbeli előnyét. A máshonnan érkező tanulók száma a két gimnáziumban merőben eltérő tendenciát mutat: a szolnokit a korszak első felében, míg a mezőtúrit a második felében látogatta több vidéki diák, 1907 után a szolnoki e tekintetben feltűnően leszakad.

Amint az a diákok eltartóinak lakóhelyére vonatkozó (alkalmankénti) megyei bontásokból kiderül, az iskolák vonzáskörzete körülbelül ugyanarra a térségre terjedt ki, de a mezőtúri intézmény hatósugara valamivel messzebb ért. Budapest és a szomszédos vármegyék, úgy, mint Pest-Pilis-Solt-Kiskun, Békés, Heves egyaránt megtalálhatók

voltak a mezőtúri és a szolnoki diákok küldői között. A mezőtúri gimnáziumba a 20. század elején Bihar vármegyéből, ezen belül Nagyváradról, Temes vármegyéből és Aradról érkezett folyamatos diákutánpótlás, s kisebb mértékben a dunántúli Esztergom és Fejér vármegyékből is. Az erdélyi diákok folyamatos jelenlétét közlekedés-földrajzi okokkal magyarázhatjuk: a 14. századtól kezdődően Mezőtúron át vezetett a legrövidebb út Budáról Erdélybe, s az 1858-ban épített Budapest–Arad vasútvonal is érintette a várost (Gombás 1982: 35).

1909-től állnak rendelkezésünkre szórványos adatok a Jász-Nagykun-Szolnok vármegyéből érkező, de nem helybeli diákok számáról. A szolnoki gimnázium esetében teljes ez az adatsor és tendenciájában megegyezik a máshova valósi diákok számának alakulásával: a 19. század végéhez képest a 20. század első felében erőteljes visszaesés következett be, s a mezőtúri iskola nagyságrendileg több megyebelit vonzott a megyeszékhely gimnáziumánál.

A különbség persze nem véletlen, hiszen a református gimnázium jó ideje tápintézetet, azon belül internátust működtetett. A Gombás-féle iskolatörténet az új, 120 férőhelyes internátus átadásában jelöli meg a mezőtúri intézmény főgimnáziummá fejlesztésének befejező fázisát 1914-ben, amire az 1880-as évek óta tartó keresletnövekedés miatt volt szükség (Gombás 2004: 270). Az értesítőkből közölt adatok nagyjából megerősítik ezt a feltételezést, ugyanis két kiegyensúlyozott növekedési periódus látszik a máshonnan érkezők diagramján, ami az internátus ágyszámának folytonos emelésére ösztönözte a fenntartókat (Gombás 2004: 270-299). Az első az 1898-ig terjedő időszak, amelyet rövid visszaesés követett, a

második pedig az 1907-től 1915-ig tartó még meredekebben felfelé ívelő szakasz. A nagy internátus a népes vidéki diákság záloga lett Mezőtúron, amelynek megtartása mindenkor beismert célja volt az iskola vezetőségének.

### **3. A „nagy középiskolai depresszió”**

#### **3.1. A létszámnövekedés és a rendszeres állami támogatás kapcsolata**

A két gimnázium diákságát mutató 1. ábrán szépen kivehető a Karády Viktor által nagy középiskolai depresszióknak nevezett jelenség (Karády 1997: 169-194). Elmélete szerint a kiegyezést követő évtizedekben nem nőtt olyan mértékben a középiskolai tanulók száma, mint ahogyan az elvárható lett volna. Úgy véli, az iskolai kínálat mennyiségi bővüléséhez az állam adta a legerősebb impulzust, többek között az algimnáziumok érettségit adó főgimnáziummá fejlesztésével. Az Entwurfban lefektetett intézményi feltételrendszer azonban a középiskolák fenntartóit, az egyházakat és a községeket meglehetősen nagy kihívás elé állította. Lássuk, hogyan jelenik meg az állam a két iskola történetében.

A mezőtúri gimnázium krónikása az Entwurfot a közoktatás színvonalának emelése szempontjából méltányolta, de felrótta kigondolóinak, hogy a szegény protestáns gimnáziumokat ellehetetlenítette. Mivel azonban Mezőtúr hírnevének ártott az iskola bezárása a város és az egyház közös erőfeszítésével elérték a hatosztályos gimnázium felállításához szükséges tanárlétszámot. Következő lépésként – részben a Tiszántúli

Református Egyházkerület nyomására – Mezőtúr városa és egyháza, a helybeli közbirtokosok, a gyermekeit szokásosan Mezőtúron iskoláztató városok és egyházak, sőt az iskola egykori növendékeinek összefogásával megkezdték az új iskolaépület VKM által jóváhagyott terveinek megvalósítását, ami 1889-re készült el (Faragó 1895: 38-45).

Ezek után az intézmény főgimnáziummá fejlesztése került napirendre (vagyis az új iskolaépület és a kellő számú tanerő fenntartási költségeinek előteremtése). Mivel az egyháztanácsot az új épület finanszírozására felvett kölcsön évekre leterhelte, a VKM-től kért támogatást. A VKM végül az eredetileg igényelt támogatásnak csak mintegy harmadát ítélte meg az iskolának, így a mezőtúri egyháztanács az iskolaépítési különadó kivezetése után megemelte az iskolai célokra szedett pótdadót, és ismét a városi tanácshoz és a közbirtokossághoz folyamodott segítségért. A városi közgyűlés az anyagi hozzájárulásért cserébe két tagot delegálhatott a gimnázium igazgatótanácsába és a valamennyi mezőtúri diák számára egyforma tandíjat alkudott ki felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül (Faragó 1895: 45-50).

Szerzetesi iskola lévén a szolnoki gimnázium a kezdetektől fogva ki volt téve az állami felügyeletnek. A lakosság ösztönzésére 1831-ben indult az első gimnáziumi osztály, de az intézet magángimnáziumként működhetett csak, mert kellő pénzügyi alap híján hiányoztak a képesített tanerők. A pénzgyűjtés a városi közönség érdektelenségén megfeneklett, így az iskola nyilvánossá tételének anyagi forrását a Szent Ferenc-rend biztosította (Iványi 1896: 6-11). Az Entwurf bevezetésekor kiderült, hogy még csak egy háromosztályos alreáltanodát sem lehet fenntartani, mert a



pénzügyi vizsgálat megállapította, hogy a város gondatlanul kezelte az alapot, a ferencesek pedig nem bírtak el több anyagi terhet. Iványi ezzel együtt elítélte az Entwurfot, mert megtörte a hazai tanügy szerves fejlődését (Iványi 1896: 57).

Az 1860-as évek elején azonban a lakosság felkarolta a gimnázium ügyét: a kellő tőkét összegyűjtve felkérték a városban tartózkodó rendfőnököket, hogy indítsa újra a gimnáziumot. Az 1876-os évet Iványi fordulópontnak tekintette az iskola történetében. Ekkor vált Szolnok megyeszékhellyé, az intézmény igazgatója pedig Varga Emil lett. Nevezett igazgató felismerte, hogy a város emelkedése a felsőbb gimnáziumi osztályok iránti igényt is feltámasztja a városi és a környékbeli intelligencia, a megyei tisztviselőség és a szülők körében, s az állam is joggal várja el egy megyeszékhelytől, hogy teljes gimnáziuma legyen. A városi képviselőtestület áldásával hatosztályúvá bővíthetett az iskola (Iványi 1896: 19-22).

Az akkori polgármester, Scheftsik István az értesítő lapjain érvelt a főgimnáziumi státusz előnyei mellett: a modern közigazgatási szervezet képzett munkaerőt igényel, s hosszú távon megtérül a befektetés, mert helyben sokkal olcsóbb megszerezni a képesítést. A kormány már a nyilvánossági jog elvételével fenyegetőzve akarta fejlesztésre bírni az intézményt, de a város és a lakosság hozzáállása miatt az áhított cél eléréséhez államosítani kellett az intézményt. A városnak az eredetileg tervezett összeg háromszorosát kellett magára vállalnia az iskola fenntartási költségeiből, ennek ellenére a városi és megyei intelligencia kezdetben lelkesen üdvözölte a főgimnáziumi tanári kart. Az 1890-es évek elejére azonban megromlott a jó viszony, és a városi polgárság a helyi sajtón keresztül is

felrótta a tanári testületnek, hogy nem méltányolja eléggé a gimnáziumért hozott áldozataikat, s hogy gyermekeiket drákói szigorukkal más intézetekbe száműzik. A tantestület a gimnázium állami voltára, vagyis a szakszerűsége hivatkozva utasította el a vádakát (Iványi 1896: 32-37).

Az Entwurfot követően az érettségiztetés jogának megszerzéséig tehát két szakaszra bontható intézményeink története. Az első az önerőből történő talpra állás és fejlődés korszaka, a második pedig a főgimnáziummá alakulása. Lett légyen bár város és iskola kapcsolata oly harmonikus, mint ahogyan azt Faragó ábrázolja a mezőtúri gimnázium esetében, vagy oly kiszámíthatatlan – ám 1895 táján biztosan csapnivaló – mint ahogyan Iványi ecseteli a szolnoki helyzetet, a nyolcosztályúvá válás túl nagy falatnak bizonyult az iskolák fenntartóinak, így mindkét intézmény kénytelen volt állami segítségért folyamodni. A város, az egyház és a polgárok elévülhetetlen érdemeinek hangsúlyozása közben Faragó Bálint immár az államról is természetes szövetségesként nyilatkozott (Faragó 1895: 56), míg Iványi Ede a saját érdekeit érvényesíteni szándékozó helyi hatalom beavatkozása elleni ütőkártyaként állította be az iskola oldalán.

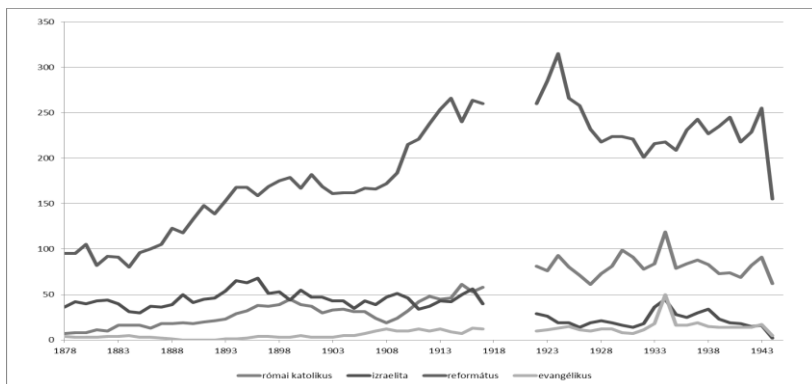
Az állam azonban – a hozzá fűződő kapcsolat ábrázolásától függetlenül – csak korlátozott új erőforrásként jelent meg az intézmények történetében az 1880-90-es években. Az előírások betartatására való törekvéssel ösztönözte a bővítést, de még a szolnoki középiskola esetében is szűken mérte a pénzt. Az állami dotációt a Külső-szolnoki gimnáziumok esetében tehát nem 1867-től kell kelteznünk, mint ahogyan azt Karády teszi, vagyis az expanzív létszámnövekedés időszaka egyáltalán nem késik, hanem éppen hogy egybeesik a rendszeres állami támogatás

megjelenésével. Az állami támogatás vagy államosítás pedig egyet jelentett a városi terhek növekedésével, amit nyilvánvalóan csak akkor vállaltak fel, amikor közvélemény és döntéshozók is bízni kezdtek a befektetés sikerében. Az újraalapítás utáni két évtizedben a kereslet megtorpanását tehát inkább tekinthetjük a kínálat szűkössége következményének, semmint kihasználatlanságának.

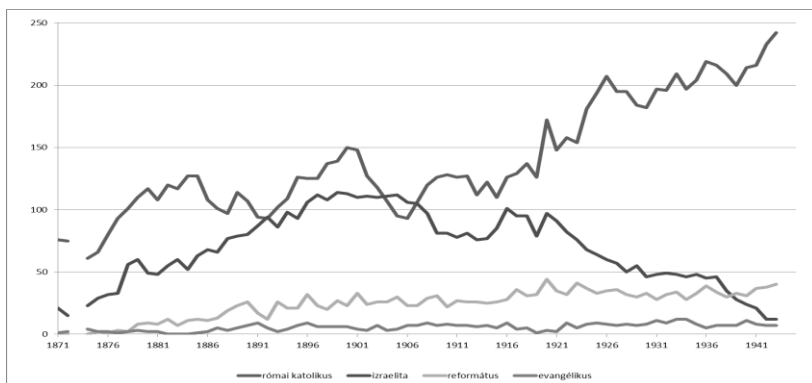
### **3.2. A diákság vallási összetételének változásai**

A „nagy középiskolai depresszió” fentebb ismertetett Karády-féle teóriájához még egy elem járul. A középiskolai népesség kiegyezést követő stagnálása közben a keresztény valláscsoportok abszolút számokban értendő kereslete a népességszámhoz képest legalább két évtizeden át országosan csökkenő tendenciát mutatott vagy alig emelkedett, miközben a zsidóké a háromszorosára nőtt. A diákok számának 1890 után tapasztalható expanziójában továbbra is jelen volt a felekezeti egyenlőtlenség: keresztény felekezetű diákok száma csak felével-kétharmadával nőtt, míg a zsidóké megduplázódott. A kiegyezést követő négy évtized alatt a keresztény csoportok nagysága (a reformátusok és a görögkeletiek kivételével) megduplázódott, míg a zsidóké megötszöröződött (Karády 1997: 177-178).

5. ábra: A mezőtúri gimnázium diákjainak vallása



6. ábra: A szolnoki gimnázium diákjainak vallása



A szolnoki gimnázium esetében a századfordulóig tartó nagy létszámfutás során a római katolikus diákság megkétszereződött, míg a zsidó tanulók száma több mint ötszörösére emelkedett az 1871-es adatokhoz képest, tehát mindkét felekezeti csoport az országos tendenciát mutatta, bár egy évtizeddel korábban érték el a csúcsot, mint az országos adatok.

A Faragó-féle mezőtúri iskolatörténet a vallási adatokat elemezve arra jutott, hogy a református tanulók száma átlagosan kétszer több mint a másvallásúaké (Faragó 1895: 58-59). Eltekintve egy apró felfutástól az érettségiztetési jog megadása után, a mezőtúri iskolában a zsidó diákság létszáma végig 50 fő körül mozgott a liberális korszakban, a két világháború között pedig rendkívül alacsony volt.

A mezőtúri gimnázium református felekezeti jellege tehát végig megmaradt. Az 1910-es évekig az izraelita vallású tanulók álltak a második helyen, majd a katolikusok kerekedtek felül. A másik protestáns felekezet, az evangélikusok rendkívül kis számban voltak csak jelen a tanulónépességben, ennek egyik oka, hogy a szomszédos Szarvason 1862 óta evangélikus főgimnázium működött, és tandíj szempontjából csak a reformátusokat érintette a kedvezmény. Az 1893/94-es tanévtől kezdve megszűnt a mezőtúri reformátusok privilégiuma, ami inkább a helybeli zsidó és a katolikus tanulók körében jelenthetett egy kis ösztönzést.

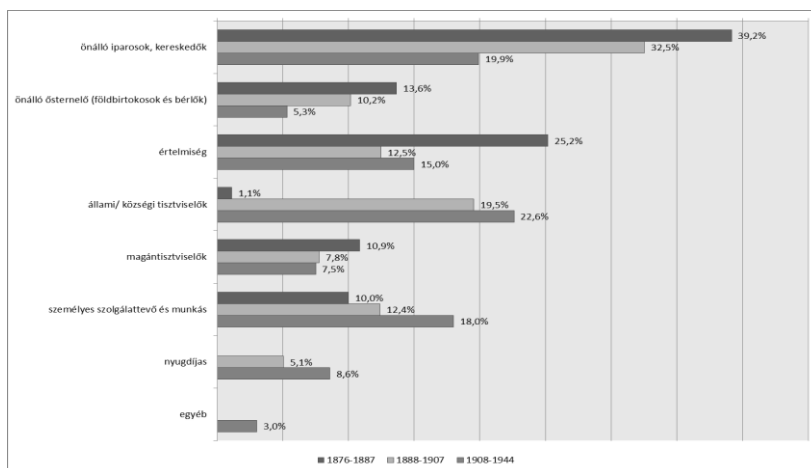
A szolnoki gimnáziumban a zsidó diákok száma nagyjából az intézmény államosítását követően egészen a liberális korszak végéig megközelítette a római katolikusokét, majd az izraelita felekezet mélyrepülése következik, miközben a három keresztény felekezet részesedése egyenletesen növekvő tendenciát mutat. A római katolikusok számának emelkedése az államosítás körüli években, majd az évtized első két dekádjában torpan meg. A zsidó diákok száma töretlenül emelkedett a századfordulóig, majd stagnálni kezd, és hullámvölgybe kerül. A visszaesést, pontosabban annak elhúzódását a középiskolai kínálat bővülése is okozhatta, ugyanis 1911-ben nyitotta meg kapuit Szolnokon a felsőkereskedelmi iskola. Az 1920-as évektől

kezdve pedig az izraelita felekezetű diákok felsőoktatásban való részvételének korlátozása hathatott kedvezőtlenül. Elmondhatjuk tehát, hogy a szolnoki gimnázium létszámát a katolikus diákok száma mellett a zsidóké is nagyban meghatározta. Mind a 19. századi létszámfelfutást, mind a 20. század első felében jelentkező visszaesést magyarázhatjuk a zsidó diákok jelenlétével, illetve elmaradásával.

#### **4. A gimnáziumok társadalmi karakterének változásai**

Bár tisztában vagyunk az aggregált foglalkozási statisztikák gyengéivel, iskoláink karakterének felvázolásához egyelőre ezeket hívhatjuk segítségül. A szolnoki gimnázium esetében 1876-tól állnak rendelkezésre ilyen típusú adatok, a mezőtúrinál pedig 1909-től. Az áttekinthetőség kedvéért csak a legnépesebb foglalkozási csoportokat tüntettük föl. (A 33 foglalkozási kategória miatt azt a szemléltetést választottuk, hogy az egyes kategóriákba történő bejegyzéseket évenként összesítettük és ezt arányosítottuk az összes bejegyzéshez.)

7. ábra: A szolnoki diákok eltartóinak foglalkozása három időmetszetben



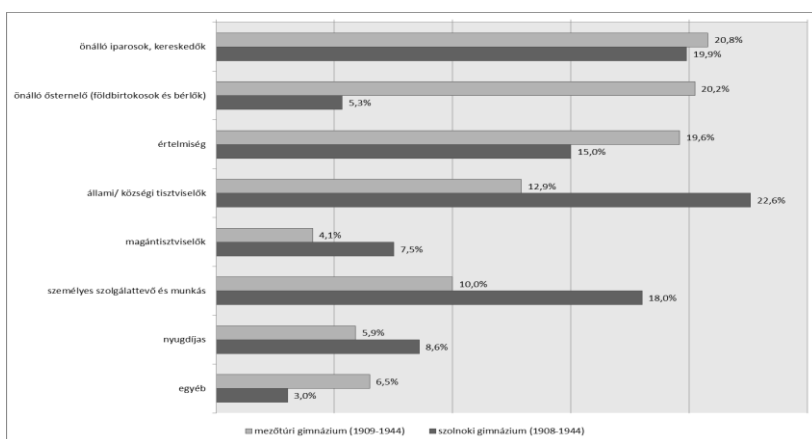
A szolnoki gimnázium államosításáig terjedő periódusban elsősorban az önálló egzisztenciák: kereskedők, iparosok, értelmiség (bár az értelmiségbe nagy valószínűséggel beleszámították a tisztviselőket is) és az őstermelők küldték gyermekeiket az iskolába. A következő periódusban még mindig népesnek tűnik az önálló kisiparosok és kereskedők tábora, de az értelmiség és az állami köztisztviselők együttesen már lekörözik őket. Az őstermeléssel foglalkozó önállók legnépesebb csoportja a kisbirtokos és kisbérlet kategória pedig a magántisztviselők mögé szorul. A 20. század első felében az önálló kisiparosok és kereskedők is elvesztik pozícióikat az iparban, kereskedelemben és közlekedésben dolgozó tisztviselőkhez és alkalmazottakhoz képest, s a nyugdíjasok új kategóriájával együtt alkotják a középmezőnyt. Az

őstermelésből élő önállók eltűnnek az élbolyból és az önálló értelmiségiek is leszakadnak onnan.

Iványi a szolnoki közoktatás születését a város török uralom alól való felszabadulásához és a ferences szerzetesek működéséhez köti. A kincstári város tekintélyes sőtisztjei, egy-két tehetősebb birtokos, kereskedő és iparos részéről fogalmazódott meg az igény gyermekeik gimnáziumi oktatására, melyet az akkor nemzeti iskolát működtető szerzetesrend akceptált, s létrehozta a szűk, tehetős réteget kiszolgáló nagygimnáziumot (Iványi 1896: 7).

A 20. század elejére a gyermekeiket meggyeszékhelyen iskoláztató szülők között erőteljesen csökken az önállók száma és nő az alkalmazásban lévőké: ez mind az értelmiség, mind az iparosok és kereskedők, mind pedig az őstermeléssel foglalkozókra igaz, ez utóbbiak pedig szinte jelentőségüket veszítik.

8. ábra: A mezőtúri és a szolnoki diákok eltartóinak foglalkozása





A harmadik időszak esetében van lehetőségünk összevetni a két iskola adatait. A mezőtúri adatok szerint az önállók közé alig tudott beférkőzni a köztisztviselői réteg. A kisbirtokosság bejegyzései vezetik a tabellát, a hagyományosnak számító pap, tanár, tanító értelmiség pedig az előkelő második helyen áll, sőt a kisiparosok is megelőzik a köztisztviselőket.

A Faragó-féle iskolatörténet az alapítással kapcsolatban kiemeli, hogy nem az egyház, hanem a protestánsok lett a község hívta életre. Míg az Erdélyben és az ország északi részén lévő iskolák jelentős főúri támogatást élveztek, addig az alföldi középiskolák fenntartása egyedül a község áldozatkészségén múlt: a rang- és életmód tekintetében egymáshoz hasonló mezőtúriak mindig kellő önrendelkezéssel bírtak ahhoz, hogy igényeiknek megfelelő középiskolát tartsanak fent (Faragó 1895: 8-10). Mint a feltörekvő néprétegek iskoláit, a protestáns iskolákat születésüktől fogva egyfajta demokratikus nimbusz övezte, szemben a katolikus szerzetesi iskolák elitjellegével.

Ha a személyes szolgálattevők és munkások csoportját alaposabban megvizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a kisbirtokos-napszámos eltartók gyermekei között van csak előnye a mezőtúri intézménynek. Ha viszont a közhivatali, ipari valamint a kereskedelmi-közlekedési altiszti réteget is hozzávesszük az eddigiekhez, akkor már a szolnoki gimnázium előnyéről beszélhetünk.

Ez a jelenség – csakúgy, mint az önállók és alkalmazottak eltérő mintázata a két középiskola esetében – nyilván a két település és a domináns felekezetek eltérő társadalmi szerkezetével van összefüggésben, ami még további vizsgálatok tárgyát kell, hogy képezze. Az viszont az eddigiekből is látszik, hogy a mezőtúri intézmény esetében

az önálló kisegisztenciák és a legszegényebb rétegek körében feltételezhetünk országos átlagot meghaladó iskolahasználatot, s hogy a hangsúlyosabb eltérést az önálló kisegisztenciák környékén kell majd keresnünk.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált időszak alatt az egykori, szerzetesrend által működtetett szolnoki középiskola a megyeszékhelyi funkcióból fakadó oktatási igényeket kielégítő gimnáziummá, szakszerűségét hangoztató állami intézménnyé vált, míg a nagy múltú, protestáns közösség által alapított iskola, jóllehet fenntartói sorába időközben az egyház és az állam is beállt, demokratikus nimbusza töretlenül tovább élt.

## 5. Zárszó

A mezőtúri és a szolnoki gimnáziumok történetét és a rendelkezésre álló értesítői adathalmazt némiképp rendszerezve és összehasonlítva elmondhatjuk tehát, hogy iskoláink a vizsgált időszakban éppen ellentétes létszámbeli tendenciát produkáltak, melyek nem függetlenek presztízviszonyaiktól sem. Az Entwurf bevezetését követően a patinás mezőtúri gimnázium állt talpra hamarabb, de a városfejlesztésnek köszönhetően a szolnoki intézmény a 19. század végén már sokkal dinamikusabban bővült, ám a századforduló után ismét a „Berettyó-parti Athén” iskolája kerekedett felül. Míg alföldi vonzáskörzetük feltehetően az egész időszakban fedte egymást, a tanulóközönségük társadalmilag más karakterűnek tűnik. Azonban, ismerve az értesítőbeli statisztikák torzításait, változó kimutatásait és kategóriarendszerét, feltétlenül az iskolai anyakönyveket kell segítségül hívnunk, egyéni

szinten összekapcsolódó adatok alapján kell vizsgálódnunk, hogy árnyaltabb képet kapjunk ne csak intézményeink funkciójának történetéről, hanem a városok, s ha létezik ilyen, Külső-Szolnok vagy az egyesített új vármegye társadalmáról is.

### ***Felhasznált irodalom***

- SZABÓ László (1998): Szolnok város művelődéstörténete 1075-1990. [Jászkunság füzetek 11.] Szolnok, MTA Jász-Nagykun-Szolnok M. Test.
- SZILÁGYI Ferenc (szerk.) (1980): A Túri Alma Mater: Emlékkönyv a mezőtúri Dózsa György Gimnázium és Szakközépiskola fennállásának 450. évfordulójára. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- IVÁNYI Ede (1896): A Szolnoki M. Kir. Állami Főgymnázium története (1831-1896). Szolnok, k. n.
- FARAGÓ Bálint (1895): A Mezőtúri Ev. Ref. Főgymnázium története a XVI. Században történt alapítástól 1895. évig. In: Az államilag segélyezett Mezőtúri Ev. Ref. Főgymnasium értesítője az 1894-95. iskolai évről, Mező-Túr, k. n., 1-77. p.
- GOMBÁS István (2004): A Mezőtúri Református Gimnázium főgimnáziummá szervezése, 1850-1915. Mezőtúr, Mezőtúri Szegedi Kis István Református Gimnázium és Szakközépiskola: Mezőtúri Öregdiákok Baráti Köre.
- SZABÓ Ágnes (1991): A Verseghy Ferenc Gimnázium négy tanévének története (1943/44-1946/47). [Múzeumi Levelek 67-68.] Szolnok, Damjanich János Múzeum, 63-71. p.

- KUKRI Éva (é. n.): A szolnoki Verseggy Ferenc Gimnázium az első világháborúban és a proletárforradalmak hatásának tükrében. Szolnok, Verseggy Ferenc Gimnázium.
- MKSH (1911): A M. Kir. Központi Statisztikai hivatal munkássága (1871-1911). [Magyar Statisztikai Közlemények, új sorozat, 36.] Budapest, Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal.
- MÉSZÁROS István (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1906-1948. Általánosan képző középiskolák. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- PALUGYAY Imre (1854): Jász-Kún kerületek s Külső-Szolnok megye leírása. Pest, k. n.
- SÍRÓ Béla (1997): Református középiskolák, református iskolapolitika a polgári Magyarországon. In: SASFI Csaba (szerk.): Iskola és társadalom. [Zalai Gyűjtemény 41.] Zalaegerszeg, Zala Megyei Levéltár, 215-237. p.
- KOVÁCS István Gábor – KENDE Gábor (2001): A tudáselit középiskolái. In: Korall, 3-4, 170-187. p.
- GOMBÁS István (1982): Mezőtúr településföldrajza. [Mezőtúri helytörténeti füzetek 3.] Mezőtúr, Mezőtúri Városi Tanács.
- KARÁDY Viktor (1997): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása (1867-1910). In: KARÁDY Viktor (szerk.): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Budapest, Replika Kör, 169-194. p.

**Madarász Tibor:**

## ***Az első honvédelmi szakközépiskola kialakulása***

### **Absztrakt**

*A kutatás célja, a magyar nemzeti tradícióikkal rendelkező katonai nevelés újraéledésének, a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium honvédelmi szakközépiskolává átalakulásán keresztül történő bemutatása.*

*Katonaság és társadalom kapcsolatának nélkülözhetetlen feltétele, hogy a civil szféra közvetlen érintkezésbe léphessen a honvédelmi szervvel. Erre kínál kiváló lehetőséget a középiskolai katonai oktatás és nevelés, melynek korábban létező intézményeit, hazánkban a rendszerváltást követő években fokozatosan építették le. Felfüggesztéséig a sorozás intézménye is fenntartotta az erősebb kapcsolatot a civil társadalom és a katonaság között.*

*A kutatás módszertani alapját az intézményben, több mint 700 órában végzett résztvevő megfigyelés és félig strukturált interjúk készítése és elemzése adja. A tapasztalatokat helyi dokumentumok, törvények, kormányrendeletek értelmezése egészíti ki.*

*A kutatási eredmények szerint az átalakulási folyamatban érintettek igen eltérő módon élik meg a változást. Kialakul a támogatók és ellenzők tábora az intézmény és az újonnan képviselt honvédelmi nevelési szemlélet megvalósulási formáival kapcsolatosan.*

**Kulcsszavak:** katonapedagógia, katonai iskola, katonai kollégium, katonai szolgálat, átalakulás

## **Abstract**

### **Establishment of the first national military secondary school**

*The aim of the research is to present the rebirth of the military education which has national traditions in our country. We describe the transformation of Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium into national military boarding school.*

*For establishing connect between military and society an important condition has to be realized the civil society should contact the military organization. The civil society and the military organization can join through the military secondary education whose institutes were closed gradually after the democratic transformation. Before its suspension the recruited military maintained the stronger contact between the civil society and the military organization.*

*The method of the research is founded on analysis of more than 700 hours survey and half structured interviews. Local documents, laws, government edicts supplement our experience.*

*According to the results of the research the participants in transformation have very different experience. In connection with the institution and realized military education supporters and opponents appear in the society.*

**Keywords:** military education, military school, military boarding school, military service, transformation

## **Bevezetés**

A pedagógia tudománya a felnövekvő nemzedéket tekinti kutatása tárgyának. Ezen belül szakterületenként számos elágazási pontot foglal magában. Hazánkban a katonai nevelésnek évszázados nemzeti tradíciói vannak. A katonaságról, mint nevelési formáról Kozma (1999), az informális nevelés színtereként beszél. Mi ezen a helyen a katonai oktatást-nevelést, mint formális nevelési színteret tekintjük. A tanulmány a hazai katonai oktatási-nevelési intézmények történetén át, napjaink katonai oktatási tendenciáin keresztül jut el a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban megvalósuló, korunk egyedülálló honvédelmi nevelési kezdeményezéséhez. A folyamatként értelmezhető átalakulást résztvevő megfigyelés alapján készített jegyzőkönyv és félig strukturált interjúk elemzésének segítségével próbáljuk megragadni, mely tapasztalatokat törvények, kormányrendeletek értelmezése egészíti ki. A tanulmány szakirodalmi háttere elsősorban hazai honvédelmi szakfolyóiratokból, hadtörténeti írásművekből valamint a témához kapcsolódó szakdolgozatokból és doktori értekezésekből áll.

## **I. Katonai oktatási-nevelési intézmények Magyarországon a XIX. és XX. század között**

A sajátosan alakuló magyar történelem XIX. és XX. századában találunk példát katonai nevelésre. A korszakban megjelenő intézmények és a bennük folyó szakmai (nevelési-oktatási és katonai) tevékenységek

változó eredményességgel váltották be a hozzájuk fűzött szakmai kívánalmakat (Martinkó 1996; 1998).

Az Osztrák-Magyar Monarchiában elsőként reáliskola formájában találkozunk a katonai neveléssel. A katonai pályán előnyt élvező, valóban reálismereteket nyújtó reáliskolának két tagozata volt: a tágítható keretű alreáliskola (kettő, három vagy négy osztállyal), valamint az erre épülő három évfolyamos főreáliskola. A katonai pálya tagoltsága miatt a reáliskola intézménytípusa mellett szólt, hogy alreálból lehetett menni főreálba, illetve hadapródiskolába is. A katonai reáliskolák tanulmányi színvonala a polgári tanügyi hatóságok folyamatos ellenőrzése miatt is biztosított volt, ám a nevelőmunkában egymásnak ellentmondó nézetek is napvilágra kerültek. Az ellentmondások főként az értelmi és fizikai nevelés arányainak, valamint a képzési forma internátus jellegének előnyei és hátrányai mentén jelentkeztek. A fizikai képességek és az internátusi jelleg előnyének a fontosságát hangsúlyozó nézetek a katonai lét velejárójaként tekintettek a bentlakásos jellegre és a kiképzésre. Kemény (1888; idézi Matinkó 1998.) szerint viszont, nem szabad a katonai és polgári nevelés különállását túlhangsúlyozni. A katonai nevelés kettős feladata a magas szintű értelmi fejlesztés mellett a fizikum kiművelése, melyhez csak az internátusi forma biztosíthat megfelelő színteret (Martinkó 1996; 1998).

A hivatalos értelemben vett középfokú katonai nevelés kezdetét hazánkban szintén az Osztrák-Magyar Monarchia idejére tehetjük. 1856-ban alapították az első alreáliskolaként működő katonaiskolát Kőszegen, melyben a képzés tíz éves korban kezdődött és feladata az altisztképzés volt. A soproni főreál vagy a pécsi és



nagyváradi hadapródiskolák már a tisztképzés előszobájaként voltak értelmezhetők és határozott céljuk a haderőfejlesztés volt. A polgári reáliskolák tantervére épülő tantárgyi tematika mentén szerveződő hadapródiskoláknak már ki kellett dolgozni a működésükhöz szükséges önálló dokumentumokat, melyek közül a legfontosabb dokumentum a Szervi Határozvány volt. A dokumentum az iskolatípus rendeltetéseként a hadiszolgálatot életpályájaként választó hadapród ifjak kiképzését említi. Civil tanárokat csak végső esetben alkalmaztak, a tanári kar hivatásos katonatisztekéből állt. Az intézménytípus igen erős katonai orientációval rendelkezett. A hadapródiskolákban végzett tisztjelöltek a katonai szaktudományokban jártas, egészséges, életerős fiatalemberként végeztek, ám a műveltségi tárgyak tekintetében hiányosságokkal rendelkeztek (Martinkó 1996; 1998).

A leventeegyesületekbe tömörülő fiatalok mozgalmában a háború utáni, lefegyverzett Magyarország militarista jellege éreztette hatását. A mozgalomban a viszonylag csekély mennyiségű szellemi tevékenység nagymértékű fizikai képzés alá rendelődése volt tapasztalható. A Második Világháború utáni időszakban az alakulatspecifikus katonai jelleg helyett titkos, rejtett formában működött a katonai nevelés, majd óvatos léptekben ugyan, de megindult a hadseregfejlesztés kezdete és a katonaiskolák korszerűsítése (Ráskay 1994). A polgári műveltségnek nagyobb teret engedő nevelési értékrendben a példamutató és jellemformáló állandó nyomás, a szigor marad mértékadó (Szabó 1993). A hazafias szellem kimunkálására irányuló komoly szervezettségen alapuló reáliskolai élet magját a nevelés és oktatás kellő összhangja, a műveltség és a vallás, valamint a sport és testedzés folyamatos

gyakorlása adta, melyet a tudatos hivatásra nevelés foglalt megfelelő, katonai és polgári értékrendek által egyaránt elfogadott keretbe (Ráskay 1994). A háború befejezését követően hosszú ideig szünetelt a középfokú katonai képzés. A felsőfokú tisztképzésnek helyet biztosító Ludovika Akadémia szerepét a Honvéd Kossuth Akadémia és a Petőfi Akadémia hivatott átvenni, politikai tisztképzés folyt. Az utánpótlásra szánt tisztképzés „gyorstalpaló tanfolyam” formájában indult, ahol a megbízható káderek, katonai és polgári előképzettségűtől függetlenül 1,3,6 és 9 hónap alatt juthattak tiszti, főtiszti rendfokozathoz és a hozzá tartozó – igen magas – beosztáshoz. A középfokú katonai képzést pedig a tisztképzés szempontjából mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt fölöslegesnek tekintették (Martinkó 1998; Madarász 2012).

Az első katonai kollégiumot 1974-ben Egerben hozták létre. Képzési-nevelési céljaként a felsőfokú tanulmányokra, a tiszti pályára történő felkészítést jelölték meg. Működésének kedvező tapasztalatai okán, a katonai vezetés egy kollégiumi hálózat felállítása mellett döntött, ám költséges mivolta, valamint a magas lemorzsolódási arány miatt ez hosszú távon nem mutatkozott fenntarthatónak (Martinkó 1998; Madarász 2012).

A katonai szakközépiskolák eredeti képzési profilja a Magyar Honvédség tiszthelyettesképzése volt, csak később alakult át a tisztképzés bázisává is. A katonai felső vezetés nyomására létrejött, állami tanterv alapján működő nyolc szakközépiskola első három évfolyamában a tanulók középiskolás növendékek voltak, még a befejező IV. évfolyamban már katonai esküt tett katonák, akik számára a tanulmányok mellett konkrét katonai kiképzés is folyt. A végzettek őrmesteri (a kiválók törzsőrmesteri)

rendfokozattal csapatokhoz lettek vezényelve. A sikeres érettségi vizsgát követően törvény adta joguk volt, hogy katonai főiskolára kerüljenek, melyet a tiszthelyettes hiány miatt a katonai vezetés adminisztratív úton megakadályozott. A helyzetet a rendszerváltás változtatta meg, mikortól nem élvezhettek előnyt a szakirányú továbbtanulásnál és 1992-től kikerült a nevükből a tiszthelyettesképző jelző. A debreceni Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola 1987-1991 között működött. A politikai tisztek irányítása alatt működő debreceni intézmény lényegében szétszéledt. A vezető katonai személyzet nélkül maradt diákságot szolnoki intézmény fogadta be és átvette a képzésüket is (Martinkó 1996; 1998; Madarász 2012).

## **II. Középfokú katonai oktatás és nevelés a XXI. században?**

A 21. században, hazánkban a középiskolai katonai képzés a közoktatás keretén kívülre szorulva, szakképzés formájában kap helyet. A Honvédelmi Minisztérium, kifejezetten katonai szakképzést biztosító tiszthelyettesképző intézményében a tiszthelyettesi állomány katonai szolgálatra történő felkészítésével, a Kinizsi Pál Tiszthelyettes Szakképző Iskola (MH KPTSZI) foglalkozik. Ezen kívül további lehetőségként, OKJ-s tanfolyamok keretén belül lehet katonai képesítést szerezni. Ezzel, illetve a sorköteleesség intézményének 2004-es eltörlésével hazánkban a katonai hivatás, illetve szolgálat, teljes mértékben önkéntes jelleget öltött (Madarász 2012).

Azzal, hogy a Magyar Honvédség áttért az önkéntes haderőszervezetre, egyben kilépett a munkaerőpiacra is. Munkaerőpiaci szereplőként versenyhelyzetbe került a többi munkáltatóval szemben, ami a toborzás megvalósításában is stratégiaváltást kényszerít ki. Manapság a személyi állományának biztosítása érdekében a honvédség rákényszerül arra, hogy a korábbi toborzóirodán keresztül megvalósított utánpótlásból továbblépve hatékonyabb módszerekhez folyamodjon. Az utánpótlás biztosításának új technikái között jelenik meg a középfokú oktatás színterén megjelenő fiatalság célba vétele, mivel ez a korosztály több szempontból is optimálisnak tekinthető. A középiskolás korosztály életkori jellegzetességei – lendület, érdeklődés, mobilizálhatóság, vállalkozó szellem – miatt kap kiemelkedő figyelmet a haderő utánpótlás szempontjából. A Magyar Honvédség hazafias és tradicionális értékek hordozásán alapuló „Katonasuli” programot indított el valamint megjelent egy „Katonai alapismeretek” című tantárgy is a közoktatási palettán, mely kezdeményezésekben az ország egyre több közoktatási intézménye vesz részt (Stummer 2011; Varga 2010; 2011b).

A kezdeményezések bevezetése a honvédelmi látásmód szélesítésének igényével, a katonai pálya iránti érdeklődés növelésének szándékával valósultak meg. A tantárgy rendszeresítésére készített új tankönyvben számos más tantárgy ismeretanyaga is fellelhető. Megértéséhez történelmi, földrajzi, fizikai, egészségnevelési (biológiai), testnevelési tudásra és képességekre is szükség van, amelyeket a hagyományos középiskolai képzésben résztvevő diákok tanulmányaik során kisebb nagyobb részletességgel tanulnak. Mindezek mellett hozzá kell tenni,

hogyan nem minden iskolai közegben lehetséges a tantárgy bevezetése, illetve nem a kívánt hatékonysággal. Ahol mégis megtörtént, ott a tantárgy és oktatásának bevezetése jelentős sikerre tett szert mind a diákság, mind a tantárgyat oktató tanárok körében, de le kell szögezni, hogy működtetése jelentős költségekkel jár. Érdemes tehát elgondolkodni azon, hogy az oktatáshoz szükséges személyi- és anyagi lehetőségek hosszú távon is rendelkezésre fognak-e állni (Varga, 2011a; 2011b).

Az újjáalakuló Magyar Honvédség személyi állományában is komoly megújulást tűzött ki célul, melyben kiemelkedik a szakértelem fontossága. Humánstratégiájában a tehetséges, sokoldalú, képezhető munkaerő megszerzése és megtartása, mint a legfontosabb tényező szerepel a haderő-fejlesztési célok elérésében (A Magyar Honvédség Humánstratégiája...). Potenciális munkaerőként fel kell mérni, hogy a középiskolás korosztály milyen információkkal, beállítódásokkal rendelkezik a Magyar Honvédséggel kapcsolatban, vannak-e ismereteik a katonai hivatásról, annak kihívásairól és honnan szerzik ezeket az információkat. E tényezők megismerése közelebb viheti a szervezetet a társadalom fiatalabb korosztályával folytatott párbeszéd kialakításához. Jobbágy és Stummer (2010; 2011), kutatásukban kimutatták, hogy a Magyar Honvédségről kialakult kép még mindig a sorkatonaság intézményéhez kapcsolódó sztereotípiákon alapszik. A diákok kialakulatlan pályaválasztási szándékai további lehetőséget teremtenek, mivel a pályakép tudatos formálásával a honvédség már a középiskolás években biztos karrierkép kialakítását teszi lehetővé. A Magyar Honvédség valós vonzereje azonban elsősorban a biztos munka és a külföldi munkavállalás lehetőségében rejlik. A

kalandvágy és a fegyverek szeretete pedig már csak egy igen speciális érdeklődési kör kielégítésére képes (Varga 2011a).

A középiskolás ifjúsági réteg említésekor érdemes figyelmet szentelni az életkori szakaszt érintő egyéb jellemvonásoknak is, mint a bizonytalanság, befolyásolhatóság és a nehezebb elköteleződés tulajdonságcsokor (Cohen 1969). Az iskolarendszer által keltett kudarcok korszakában a szubkulturális tagozódás is megjelenhet. Ebben az életkori szakaszban meg lehet szólítani ezt a tanulói réteget és értelmes, látható eredményekkel kecsegtető pálya irányába lehet őket orientálni. A pályaorientáció több mint az egyszerű toborzás, mivel a pillanatnyi igények kielégítésével szemben az elhivatott fiatalok elköteleződésével hosszú távú tervezést valósít meg (Varga 2011a).

Bár a különböző közvélemény kutatások, felmérések és tanulmányok azt mutatják, hogy a honvédelem ügye széleskörű támogatással bír, a Magyar Honvédség (MH) társadalmi integrációja folyamatos, feladatait a lakosság fontosnak tartja, a katonai felsőoktatásra jelentkezők között alulreprezentált az ország vezető középiskolaiban tanulmányokat folytató diákság (Jobbágy-Stummer 2010; Bakos 2013).

A hazánkban zajló haderőátalakítás új távlatok nyitásával, tehát ismét megpróbálja elérni a középiskolás korosztályt, mint a Magyar Honvédség hadkiegészítésének egyik lehetséges bázisát. A toborzás oldaláról vizsgálva, az említett kezdeményezéseken túl aktuális kérdéskör a hadseregben belül a tartalékosok bevetethetősége, hiszen hazánkban a védelmi tartalékos és műveleti tartalékos erők koncepciója éppen formálódik, amelynek jelentősége abban

rejlik, hogy a következő évtizedben fontos, akár missziós feladatai is lehetnek (Varga Cs. 2011). Talán éppen ilyen szerepkörökre készít fel majd az ország egyre több intézményének bekapcsolódásával működő Katonasuli program is? Vagy talán a katonasuli program lehet az alapja egy későbbi katonai iskolai rendszernek, amely a történelem során megjelent intézmények utódjaként fog működni?

A 2011. CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetőjében ismét nagy hangsúlyt kapott a felnövekvő nemzedék hazafias nevelésének gondolata. A Nemzeti Alaptantervben is kiemelt nevelési célként megjelenő hazafias nevelés gondolatának feléléde a Debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban, honvédelmi képzés formájában folytatódik (Hajdicsné 2012).

*„A cél az, hogy a középiskolások olyan légkörben nőjenek fel, amelyben nagy szerepet kap a bajtársiasság, a hazaszeretet, a honvédelem iránti elkötelezettség, valamint bizonyos fokig megismerik a magyar honvédség életét, a küzdősportokat, a katonai eszközöket. A tantárgyakat ugyanazok a tanárok tanítják, mint eddig, de a működés olyan keretbe kerül, amelyben a honvédség értékrendje hangsúlyt kap. Az iskola egyébként egy területen, egy kerítésen belül van a honvédség egyik legnagyobb alakulatával, és a katonák eddig is részt vettek valamilyen szinten az oktatásban... A diákok valamennyien választani fogják a katonai alapismeretek közismereti érettségi tantárgyat, és ehhez nyújt segítséget a dandár személyi állománya.” (Takács 2011; [www.dehir.hu](http://www.dehir.hu); Hajdú-Bihari Napló 2011-09-21; [www.gdemszk.hu](http://www.gdemszk.hu)).*

### **III. Honvédelmi szakközépiskola Debrecenben?**

#### **III.1. Helyzetkép**

A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium (a továbbiakban GDEMSZK) a korábbi Elektroműszerész Tiszthelyettesképző Szakközépiskola (1987-1991) épületében kapott helyet 1992-ben. Ezzel az intézmény a Kossuth Laktanya közvetlen szomszédságába került, majd 2009-ben együttműködése fogtak Az MH 5/24. Bornemissza Gergely Felderítő Zászlóalj (a továbbiakban BGFZ) parancsnoka és a GDEMSZK intézményének vezetősége együttesen indítja be a „katonasuli” programot és a Katonai alapismeretek tantárgy oktatását, melyet a diákok pozitívan fogadnak a városvezetés pedig támogat. Honvédelmi Minisztériumi érdeklődés (a továbbiakban HM) mutatkozik az intézmény iránt (Madarász 2012; [www.gdemszk.hu](http://www.gdemszk.hu)).

A GDEMSZK közepes eredményességű intézmény. Ahhoz, hogy a HM elvárásainak megfeleljen, erősebb színvonalat kell produkálnia. Az intézmény épületének az állaga sem felel meg teljes mértékig az ország egyetlen honvédelmi szakközépiskolájával szemben támasztott igényeknek. Az iskolai tantermek és kapcsolódó helyiségek minősége ugyan kielégítőnek tekinthető, ám a kollégiumi épületegységen belül minden területen jelentős felújítások szükségeltetnek.

#### **III. 2. Főszereplők**

Az intézményi átalakulásnak a kezdeményezői és mozgatói között kiemelt jelentőségűnek tekinthető az intézmény igazgatója. A 2011-2012-es tanévtől választott új igazgató, (korábbi kollégiumvezető) a BGFZ parancsnokával kezdi



meg fejlesztő, együttműködő tevékenységét a dandár és az iskola között. A fiatal, lendületes vezető és a zászlóaljparancsnok közös tevékenységébe bekapcsolódik az intézmény fenntartója (városi önkormányzat majd a Klebersberg Intézményfenntartó Központ: a továbbiakban KLIK) majd a HM is. Az elképzelés és a célok (színvonalas hazafias és tradicionális értékeken alapuló oktatás-nevelés és kiváló fizikai állóképesség elérése) minden főszereplő számára azonossá válnak, melynek kivitelezésében az igazgató személyében látják a garanciát. Az elképzelések megvalósításában ettől fogva a HM, illetve a honvédelmi miniszter szava válik meghatározóvá, amely a köznevelési törvény 27. bekezdésében is kidomborodik (2013. évi LV. Törvény).

2011-09-20-án, a városházán Hende Csaba honvédelmi miniszter és Papp László, Debrecen alpolgármestere aláírják a GDEMSZK honvédelmi középiskolává alakulásáról szóló szándéknyilatkozatot. Az ünnepélyes keretek között zajló procedúrát megelőzően a miniszter, látogatást tesz a GDEMSZK-ban, ahonnan elégedetten távozik. Az aláírást követően azonban az intézményfenntartás kérdése még nyitott marad. Az említésre kerülő verziók között megtalálható a teljes fenntartóváltás, a hibrid fenntartás és a változatlan fenntartó HM üzemeltetéssel. A miniszter az elektrotechnikai szakképzési profil megtartása mellett teszi le a voksot, valamint elmondja, hogy az érettségi után nem kötelező honvédelmi pályát választani. A következő évfolyamok felmenő rendszerben valósítanak meg az intézmény fokozatos profilváltását, civilről honvédelmi intézménnyé történő átalakulását. Az átalakulás kérdése során a leendő honvédelmi osztályok diákjai számára felmerül a bentlakásos, internátus jelleg szorgalmazása,

valamint fizikai erőfelmérő alkalmassági vizsga kötelezettsége ([www.dehir.hu](http://www.dehir.hu); Hajdú-Bihari Napló; [www.gdemszk.hu](http://www.gdemszk.hu)).

### **III.3. Szándékok**

Az intézmény átalakulása mögött zajló folyamatokban megjelenő szándékok ugyan igen eltérőnek tűnnek, mégis olykor egymást erősítő hatással működnek az átalakulási folyamat tekintetében. A folyamatban kulcsszereplőként részt vevő maximálisan elkötelezett igazgató szándékaként az intézmény fennmaradását, megmentését lehet említeni. Elképzelése szerint mindez HM támogatással lenne a legmegfelelőbb, legyen szó fenntartóváltásról vagy hibrid fenntartásról.

A HM-nek már régen szándékában állna egy saját honvédelmi szakközépiskola üzemeltetése, melyhez a GDEMSZK és a Kossuth Laktanya együttes adottságai financiálisan és a kivitelezés szempontjából is kiválóan megfelelnek. A honvédelmi nevelési programban részt vállaló katonák szintén lelkesnek tűnnek a feladatok végrehajtása során és szeretnék kivenni a részüket ebből az országos jelentőségű folyamatból.

A KLIK szívesen szabadulna meg egy olyan intézménytől, melynek financiális igénye a szakmai profil költséges mivoltából fakadóan igen magas, ráadásul az intézmény bezárásáról az elmúlt években már többször is esett szó.

Mindeközben a nevelőtestület és az alkalmazottak a saját státuszukat féltik, legyen szó bármely munkaközösség iskolai tanáráról, kollégiumi nevelőről vagy karbantartóról. Az átalakulás kezdeti szakaszában szó esik arról, hogy a pedagógusok szakmai továbbképzésen vennének részt, hogy a katonás értékrendet elsajátítva gördülékenyebb

formában valósulhasson meg az együttműködés a katonai oktatókkal, nevelőkkel.

A honvédelmi miniszter szerint elsősorban a kollégiumban lenne szükség katonai jelenlétre, az iskolai oktatás, a heti két katonai alapismeretek órától eltekintve az eredeti szakmai vonalon folya tovább. A nemzeti, hazafias érzület és a tradicionális értékeken alapuló értékrend formálása ugyan a katonai hivatástudat előkészítéseként értelmezhető, a miniszter sokkal inkább a képzett, sokoldalú, hazáját ismerő és szerető ifjak nevelését említi célként (Takács 2011; [www.dehir.hu](http://www.dehir.hu); Hajdú-Bihari Napló; [www.gdemszk.hu](http://www.gdemszk.hu)).

A program kezdeti szakaszába bekapcsolódó diákság lelkesedését fokozza a biztosnak ítélt pályakép, melyet csak hatványoz a résztvevő tanulók szüleinek a lelkesedése. Többen közülük a katonai nevelési programnak tulajdonítják fiuk pozitívvá formálódó, fegyelmezettebb viselkedési mintázatát. A katonássá formálódó intézményt ellenző diákság, különösen a kollégium lakói, az őket érintő változásoktól tartanak, mivel ők néhány évvel korábban nem egy katonai intézménybe jelentkeztek.

#### **III.4. Finanszírozás**

A GDEMSZK számos ígéretet kap arra vonatkozólag, hogy a MH és a HM anyagi támogatásban fogja részesíteni. A 20-30 milliós összegek röpködnek, amikor az intézmény dolgozói megkapják az információt, miszerint a HM 30 milliót átutalt, de ez az összeg csak a szakképzésért felelős központi szerv, a Térségi Integrált Szakképző Központ (továbbiakban: TISZK) számláján keresztül juthat el az intézményhez. Az összeg azonban több mint fél éven keresztül a TISZK számláján marad, majd ezt követően több

szakképző intézmény között osztják szét. A hír hallatán honvédelmi miniszter felháborodással konstatálja az esetet, és lépéseket kezdeményez az intézmény közvetlen támogathatóságának érdekében. A több lépcsőben érkező támogatás először az iskolai eszközöket, majd a kollégium felújítását érinti, ezt követően a növendékek katonai ruházatára (formaruha) kerül sor.

### **III.5. Kezdetek**

A 2012-2013-as tanévben megindul az első honvédelmi nevelésben részesülő évfolyam oktatása és képzése, és mind a pedagógusok, mind a diákok új követelményekkel találják szembe magukat. A kilencedik évfolyamra érkező diákság, szellemi képességeiben nem áll a korábbi évfolyamok fölött, ám fizikailag (a fizikai alkalmassági teszten a többség részt vett) már az augusztus végén megrendezésre kerülő Békatáborban érzékelhető különbségek jelentkeznek. A leggyengébbek (fizikai és mentális értelemben) már itt elhagyják az intézményt. A fizikai felmérőt nem sikerült az intézményvezetésnek jogi alapokkal felruházni, mert ilyet csak testnevelési intézmények használhatnak. A kötelező kollégiumi bentlakás szintén jogi akadályokba ütközött. Mindezek ellenére a „növendéki század” elnevezésnek örvendő kilencedik évfolyamos tanulók nagyobbik része kollégista lesz és fizikailag is felkészült a sajátos napirendű életvitelre. A kollégiumba katonai nevelők (kezdetben két altiszt) érkeznek, az iskolában pedig továbbra is zajlik a katonai alapismeretek, katonák (egy tiszt és egy altiszt) által történő oktatása. A növendékek reggel 06:00-kor ébrednek és a tisztálkodást követően (06:15) reggeli tornán vesznek részt. A reggeli torna levezénylője a kollégiumba 06:00-kor

érkező katonai nevelő, akit 14:00-kor vált a délutáni szolgálat. A reggeli tornát követően tisztálkodás és reggeli következik, melyet körletszemle követ. Ezzel végezve a növendékek iskolai óráikra, még a katonai nevelő a laktanyába távozik. 13 és 14 óra között, az iskola végeztével megérkeznek a növendékek és visszajön a katonai mentor is, akit 14 órakor vált társa, aki takarodóig marad. Az iskolai órákat követően a növendékek szabadon mehetnek ebédelni, ám az intézmény területét nem hagyhatják el.

Az elsősorban kollégiumban zajló katonai nevelést katonai és civil nevelők végzik. Ez egy merőben új helyzet katonának és pedagógusnak egyaránt. A katonák tisztában vannak a katonai nevelés és képzés (kiképzés) metodikájával, még a kollégiumi nevelők a helyi sajátosságokban, a mindennapok légkörében mozognak otthonosabban. Mindenki érzi, hogy mást tud, mint a másik fél, de a kezdetekben a vezetők számára is tisztázatlan hatáskörök és jogosultságok vannak a pedagógusok és katonai oktatók-nevelők között. A pedagógusok egyértelműnek tekintik, hogy – mint mindig – az ő szavuk a szent, még a katonák ezt nem tekintik magától értetődőnek. Ez az ellentmondásos helyzet azért aggályos, mert ilyen körülmények között igen komplikált egységes és közös értékrend felállítása. A helyzet a mindennapok során súrlódások alapját képezi. Az eltérő nézetekre adott reakcióként a vezetés dönt, miszerint vitás helyzetekben a katonák szava lesz a döntő a kollégiumi nevelőkével szemben.

A növendékek és a kollégium többi lakója merőben más életmódot élnek, más a napirendjük is. Még a korábban igen szabadon működő kollégium legtöbb diákja ugyanezt a szabad életmódot folytatja, a növendéki század feszes

napirendi pontok között tevékenykedik. A fő különbség az irányított szabadidőben, a fizikai foglalkozásokban és a kijárási teljes tilalmában mutatkozik meg. Mindezek mellett, a hagyományos nevelésben részesülő kollégisták szilenciumi kötelezettsége közel egy órával hosszabb.

### **III.6. Eredmények**

Az iskolában a növendékek számára a katonai alapismeretek oktatása heti két órában zajlik. A kollégiumban minden szereplő egyre inkább megszokja, hogy katonás életrend uralkodik és egyenruhás nevelők, illetve diákok szaladgálnak a folyosón. A katonai vezényszavak mindennapossá válnak, a kollégium első szintje katonai intézmény formáját ölti.

A növendékek állandó felkéréseket teljesítenek Debrecen városában, illetve más településeken, melyek során katonai, civil- és sportrendezvények állandó látogatói, résztvevői.

A hétköznapi élet, illetve annak bizonytalanságai bebizonyítják, hogy a növendéki század tagjai nem elsősorban katonák, hanem még gyerekek, ezért a vezetés módosítja korábbi döntését és a civil kollégiumi nevelők kezébe adja vissza az elsődleges döntési jogkört. Egy később érkező katonai mentortól és a Honvédelmi nevelési program vezetőjétől, a BGFZ parancsnokától megválnak az intézmény. Ezt követően civil és katonai nevelők és oktatók még inkább együttműködő légköre alakul ki, amely egy több nézőpontú, ám egymást mégis támogató rendszer működését indítja be, melynek során a növendékek is érzékelhetik, hogy ők nem feltétlenül csak katonának vannak képezve, nevelve. A kiegyensúlyozott döntések hatása, a katonai és civil értékek együttes megőrzése során nyeri el jelentőségét, melyhez a civil- és katonai erők

kölcsönös együttműködési szándéka szükségeltetik. Ez a fajta kiegyensúlyozottság viszont magával hozza a diáknövendékek emberi értékek felé fordulását is, amely néhány esetben kollégiumi kiköltözést vagy intézményelhagyást eredményez. A tanév vége felé érve a növendékek többsége már nem teljesen biztos abban, hogy a katonai pályát fogja életformaként választani, de ugyanakkor többnyire nem is zárkóznak el tőle. A növendéki évfolyam tanulmányi eredményei – különösen a kollégiumba járó és ott kiemelt figyelmet kapó tanulók esetében – jobbak, mint a többi iskolai osztályé.

## **Felhasznált irodalom**

- BAKOS Csaba Attila (2013): A Magyar Honvédség megtételése pályaválasztás előtt álló fiatalok körében. In: Hadtudományi Szemle, 1, 1-5. p.
- COHEN, Albert (1969). A szubkultúrák általános elmélete. In: HUSZÁR Tibor – SÜKÖSD Mihály (szerk.): Ifjúságszociológia. Budapest, Közgazdasági és Jogi Tankönyvkiadó, 264.-286. p.
- HAJDICSNÉ Varga Katalin (2012): A Zalaegerszegi Középiskolai Honvéd Kollégium története (1985-1990). In: Hadtudományi Szemle, 2, 294-304. p.
- JOBBÁGY Zoltán – STUMMER Judit (2010): A KatonaSuli programban rejlő lehetőségek a Magyar Honvédség utánpótlásának biztosítása érdekében. In: Sereg Szemle, 4, 102-107. p.
- JOBBÁGY Zoltán – STUMMER Judit (2011): Marketing Opportunities in Educating the Youth in National

Defence: A Systems-Based Approach. In: Science and Military, 2, 72-75. p.

- KEMÉNY Ferenc (1888): Összehasonlító aforizmák a katonai és a polgári nevelés köréből. Hadtörténeti Levéltár, 39103.
- KOZMA Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- MADARÁSZ Tibor, 2012. A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium átalakulási folyamata. [Tézisdolgozat] Debrecen, Debreceni Egyetem ITBDI Neveléstudományi Doktori Program.
- MARTINKÓ József (1996): Katonai középiskolák az ezeréves magyar iskola történetében. Budapest, Magyar Honvédség Humán Szolgáltató Központ.
- MARTINKÓ József (1998): Cögerek és katkósok. Budapest, PETIT REAL Könyvkiadó.
- RÁSKAY Pál (1994): Középiskolai Honvéd nevelő- és képzőintézetek 1918-1945. Budapest, Magyar Hagyományörző Egyesület.
- STUMMER Judit (2011): A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketingszemléletű bemutatása a KatonaSuli programon keresztül. [Szakdolgozat]. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Marketing Intézet.
- SZABÓ Mária (1993): A történelmi tudat formálása a két világháború közötti honvéd reáliskolai nevelőintézetekben, Ludovika Akadémia előkészítő iskoláiban. [PhD tézis] Budapest, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem.



- TAKÁCS Tibor (2011): Katonai szakközépiskola lesz Debrecenben. In: <http://www.mr1-kossuth.hu/hirek/itthon/katonai-szakkozepiskolalesz-debrecenben.html> (letöltés:2013-05-17).
- VARGA András (2010): Egy középiskolai korosztály vélekedése a honvédségről és személyi állományáról. In: Hadtudományi Szemle, 4, 50-57. p.
- VARGA András, (2011a): A katonai pálya és a honvédelemhez való viszony szociológiai kérdései a középiskolás korosztály körében. [Ph.D. értekezés]. Budapest, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar Hadtudományi Doktori Iskola.
- VARGA András (2011b): A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. In: Történelemtanítás. In: Online történelemdidaktikai folyóirat, 2, 151-164. p.
- VARGA Csilla (2011): Civil-katonai együttműködés és civil-katonai koordináció az Európai Unióban. In: Hadtudomány, 3, 119-125. p.
- A jövő tanévtől indul a debreceni honvédelmi középiskola. In: Hajdú-Bihar Megyei Napló 2011.09.21.
- A Magyar Honvédség humánstratégiája a 2012-2021. közötti időszakra
- 2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2013. évi LV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXc. törvény módosításáról
- Debrecen: visszafogadás és aláírás. [www.dehir.hu](http://www.dehir.hu) (letöltés: 2011-09-21.)
- A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium honlapja. In: [www.gdemszk.hu](http://www.gdemszk.hu)

**Nagy Zoltán:**

## ***Egy tudomány elmélet nélkül: az anyanyelvi tantárgypedagógia***

### **Absztrakt**

*A tanulmány célja, hogy bemutassa a magyarországi anyanyelvoktatás jellegzetességeit a tantárgypedagógia nézőpontjából. Az anyanyelvi tantárgypedagógia nem veszi figyelembe, hogy az anyanyelvoktatás tekintetében hiányoznak a tudományosan elfogadható elméleti alapok. Az anyanyelvi tantárgypedagógia egyetemi tankönyvei és jegyzetei a magyar nyelv tanításának különböző részleteit mutatják be (például hangtan, alaktan), de a magyartanítás elméleteire, céljaira módszeresen nem reflektálnak. A tanulmány empirikus adatok és szakirodalmi megállapítások segítségével felvázolja a mai magyartanítás főbb problémáit, majd javaslatot tesz egy elméleti keretre, amely pedagógiai és nyelvészeti szempontból is elfogadható lehet a további anyanyelv-pedagógiai kutatások során. Amellett érvelek, hogy a nyelv úgynevezett „privát” megközelítése helyett a nyelv változatosságát és társas meghatározottságát vegyük alapul. Napjainkban gyakran hangoztatják, hogy az iskola alapvető feladata a kommunikációs készségek fejlesztése, amely csak akkor lehet sikeres, ha az iskolában nem egy idealizált, hanem a mindennapok nyelvi valóságának megfelelő nyelvképhez szoktatjuk a diákokat.*

**Kulcsszavak:** anyanyelv, tantárgypedagógia

## **Abstract**

### **A scientific approach without theory: Hungarian first language education**

*The aim of the study is to present the features of Hungarian first language education from the point of view of subject pedagogy. The literature of first language pedagogy does not take into consideration that there is a lack of proper scientific theories in Hungarian language education. Traditionally, textbooks of first language pedagogy describe teaching methods of various fields of Hungarian language (e.g. phonetics, morphology), but theories, aims of Hungarian language education are not systematically reflected. This paper describes the main problems of recent Hungarian language education based on an empirical research and literature, then recommends a theoretical framework for native language pedagogy that is acceptable from the aspect of pedagogy and linguistics as well. I argue that instead of “private language argument” we have to take as a basis that language is various and it is an inherent part of society. Nowadays it is essential that school has to improve communicative competences therefore pupils have to be acquainted with “real/everyday” and not idealized language.*

**Keywords:** *language education*

## Az anyanyelvi tantárgypedagógiai kutatások jelentősége

A neveléstudományon belül az utóbbi időben újabb lendületet vettek a tantárgypedagógiai kutatások. (A tantárgypedagógiáról mint tudományról lásd Tóth-Pusztai-Chrappán-Kovács 2011.) Jelen tanulmány az anyanyelvi tantárgypedagógia néhány kérdéskörét próbálja *illusztrálni*, és elsősorban *kérdéseket* kíván felvetni.

A szaktárgyi didaktikák feladata – hasonlóan az általános didaktikához – az oktatás tartalmi (mit?) és módszertani (hogyan?) kérdéseinek vizsgálata (Falus 2003: 7), különös tekintettel a célokra, a tartalomra, az eszközökre és a tanítási folyamatra (Petlák 1997: 25). Jelen tanulmány terjedelménél fogva pusztán a célokra és a tartalomra kíván reflektálni. Egy korszerű magyar nyelvi tantárgypedagógia kialakításához ugyanakkor kiemelten fontos szerepet kell kapjon a tanóra során alkalmazható eszközök, illetve a tanítási folyamat átfogó kutatása mind elméleti, mind empirikus vizsgálatok segítségével.

Az anyanyelvi tantárgypedagógia kutatása több szempontból is kulcsfontosságú kutatási feladatot jelent a neveléstudomány számára. Az egyik, hogy a tanulás fogalma a neveléstudomány terminológiájában meglehetősen kiteljesedett. Bár elfogadható egy általános meghatározás – „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (Nahalka 2003: 104) – mind a rendszer, mind a környezet, mind pedig a kölcsönhatás meglehetősen sokszínű a tanulási formák tekintetében (gondoljunk a „klasszikus” osztálytermi, individuális vagy autonóm tanulás

sokszínűségére). Egy dolog ugyanakkor minden bizonnyal közös: mégpedig *a tanulás nyelvi meghatározottsága*. Meglehetősen korlátozottan képzelhető el olyan ismeretszerzés, amely a nyelvet – különös tekintettel az anyanyelvet – mellőzhetné. Az mindenesetre bizonyos, hogy a mai oktatási rendszerben, legyen szó bármilyen tantárgyról, vagy a felsőoktatásban bármely diszciplínáról, a szemléltetési módok, mint oktatást kiegészítő technikák mellett *az oktatás döntően nyelvi interakció segítségével zajlik*. Éppen ez biztosítja az anyanyelvi ismeretek kiemelkedően fontos szerepét: egy tanár, tanítson bármilyen tantárgyat, rendelkeznie kell alapvető nyelvi és kommunikációs ismeretekkel. A nyelv ugyanis olyan alapvető eszköztudás, amely az iskola – és mindennapi életünk – szerves része. Az anyanyelvi nevelés tehát „átszövi a teljes oktatási folyamatot, hatékonysága alapvetően befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, döntően hat a különböző szakdiszciplínákban rendszerezett ismeretanyag elsajátításának színvonalára (Pletl 2011: 7).

A tanulmányban *anyanyelvi tantárgypedagógiáról* beszélek, természetesen a *magyar nyelvi szakmódszertan* vagy *szakdidaktika* kifejezés is indokolt lehet. A vizsgálat tárgyává tett iskolai tantárgy bevett elnevezése pedig a *nyelvtan*. Az elnevezés önmagában is árulkodó. Úgy vélem, hogy egy korszerű szemléletmód kialakításához a fogalmak következetes használatával is hozzájárulunk (ezért kerülöm a tudományterület megnevezéseként a *nyelvtan szakmódszertan-t* vagy *nyelvtantanítás módszertanát*). Szemere Gyula egyetemi jegyzetében (A magyar nyelvten tanítása) a következőképpen határozza meg tárgyát: „A *nyelvtantanítás* szakmódszertana az a tudomány, amelynek

tárgya a *magyar nyelvtan* tanításában jelentkező pedagógiai (azaz oktatási, képzési és nevelési) problematika egésze, beleértve a tantárgy tanítási feladatainak és művelődési anyagának meghatározását, illetve elrendezését, valamint a tananyag feldolgozásának metodikai és szervezési kérdéseit.” (1966: 5, kiemelés tőlem: N.Z.). Bár a jegyzet elavult, az abban lefektetett szemléletmódot a mai napig magán viseli az anyanyelvi tantárgypedagógia. Napjainkban alapvető elvárás, hogy az iskola fejlessze a diákok kommunikációs készségeit, azonban erre egy tananyag-, rendszer- vagy grammatikaközpontú anyanyelvoktatási szemlélet nem alkalmas.

Írásomban rá kívánok mutatni, hogy bár anyanyelvi tantárgypedagógia témakörében számos összefoglaló munka, monográfia, jegyzet, tanulmánykötet született (Rónai–Terestyéni 1959, Szemere 1971, Fülöp 1989, Nagy J. 1998, Bicskeiné 1999, Benczik 2008), ezek többsége elavult, és nem tárgyal a szakmódszertani kutatások időszerű irányvonalait tartalmazó kérdésköröket. Feladatuknak csupán azt tekintik, hogy elhelyezzék a szakmódszertant a tudományok rendszerében, vázolják a magyartanítás történeti változását, megismertessenek a tananyagszervezés általános módszertani elveivel, a tanítás munkaformáival. Ennek fényében e munkák általános (nem szakspecifikus) módszertani ismereteket vesznek számba, illetve a nyelvtanóra sajátos szakmai feladataihoz nyújtanak gyakorlati segítséget (például: a helyesírás tanítása, a kifejezőkészség fejlesztése).

*Az anyanyelvi tantárgypedagógia szakirodalma mellőzi azon elméleti alapelvek tisztázását, amelyek az iskolai anyanyelvi nevelés háttéréül szolgálnak. Az anyanyelvi tantárgypedagógiának tehát meg kell teremtenie az*

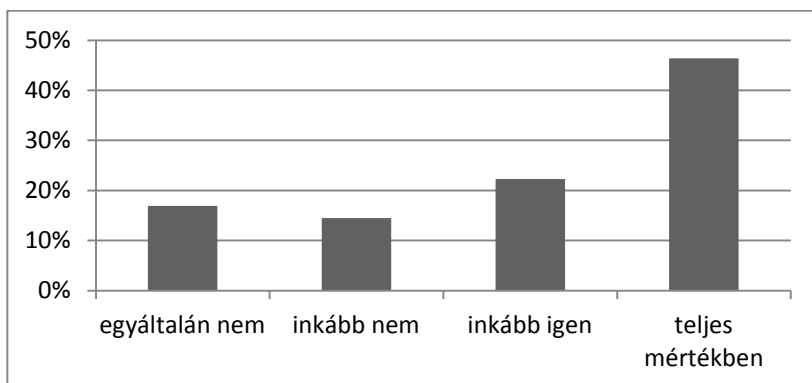
elméleti tudatosságot, amely már jelen van például az irodalomtanítás módszertanával összefüggő kutatásokban (például Pethőné 2005).

A magyar nyelvi szakmódszertani kutatások másik alapvető mozgatórugója az a közismert tény, miszerint a tantárgyi népszerűségi rangsorokban a nyelvtan évtizedek óta a legnépszerűtlenebb tantárgyak között szerepel. Az utóbbi évek módszertanilag megalapozottabb attitűdvizsgálatai ezt a megállapítást már árnyalják, hiszen a nyelvtant népszerűtlensége ellenére a tanulók fontosnak és hasznosnak tartják (Takács 2001: 316).

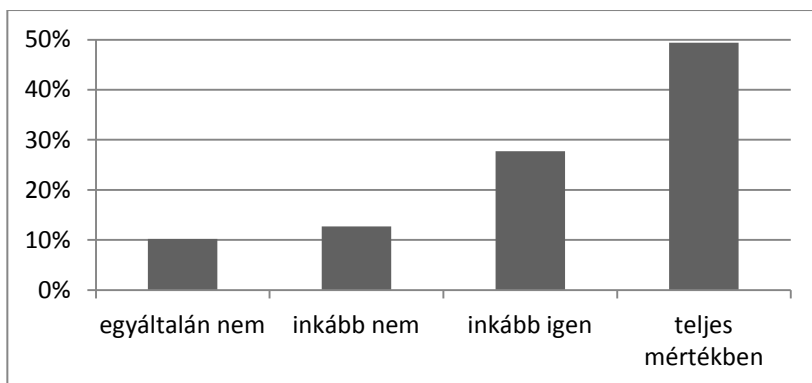
A Debreceni Egyetem tanár szakos (MA, illetve BA-sok közül a tanári tíz kredités modult teljesítők) hallgatói körében 2013 tavaszán kérdőíves keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk (alapsokaság=660 fő, minta=166 fő), amelyben a hallgatók nyelvtanra, mint tantárgyra és anyanyelvre vonatkozó attitűdjeit is vizsgáltuk. A papíralapú kérdőíveket elektronikusan dolgoztuk fel EvaSys rendszer segítségével, majd SPSS17 programcsomaggal elemeztük. Jelen tanulmányban négyfokú skálán (1=egyáltalán nem, 4=teljes mértékben) mért adatok egyszerű megoszlásai szerepelnek, ugyanakkor a vizsgálat nemek illetve BTK/TTK-s hallgatók megoszlása tekintetében reprezentatív, tehát összefüggések vizsgálatára is lehetőséget ad.

Az 1. ábra bemutatja, hogy a nyelvtant a többi humán tantárgyhoz képest kevésbé kedvelik a hallgatók. A nyelvtan népszerűtlensége ugyanakkor nem a magyartanár iránti viszonyból (2. ábra) vagy a tantárgy nehézségéből ered (3. ábra).

1. ábra: „A többi humán tantárgyat (irodalom, történelem) jobban szerettem, mint a magyar nyelvtant.” (n=165, átl.=2,98)

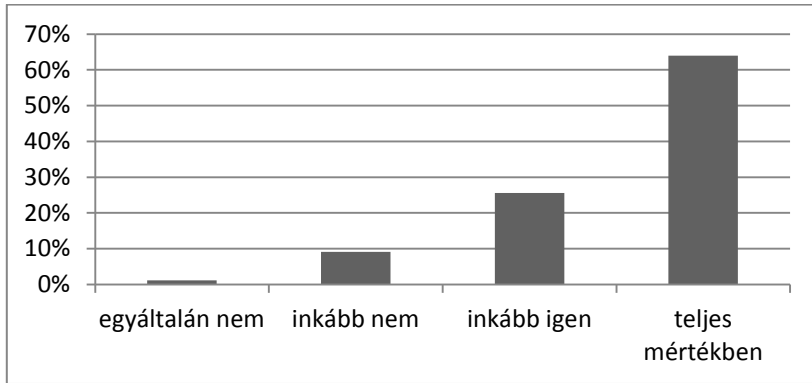


2. ábra: „Kedveltem a magyar nyelvtant tanító középiskolai tanáromat/tanáraimat.” (n=165, átl.=3,16)





3. ábra: „Magyar nyelv tantárgyból általában sikerélményeim voltak.” (n=164, átl.=3,52)



### Az anyanyelv oktatásának problematikussága

A nyelvtan népszerűtlensége, illetve a magyar szakos egyetemisták oktatók által tapasztalt gyakori felkészületlensége közismert, ugyanakkor mégis érdemes sorra venni azokat a főbb csomópontokat, amelyek ezt a helyzetet okozzák. Természetesen a problémák szakszerű feltárása is alapos empirikus kutatómunkát igényelne, hiszen pontos és árnyalt diagnosztikus vizsgálatok nélkül nem lehet konkrét javaslatokat megfogalmazni. Az anyanyelvi tantárgypedagógia fejlődése ezért csak akkor megvalósítható, ha konkrét részterületeket vizsgálunk, és ezekre vonatkozóan teszünk javaslatokat (mint a fogalmazási képesség terén Pletl 2011).

A mai anyanyelvoktatás legfőbb jellegzetességeit legalább három területen tartom szükségesnek vizsgálni.

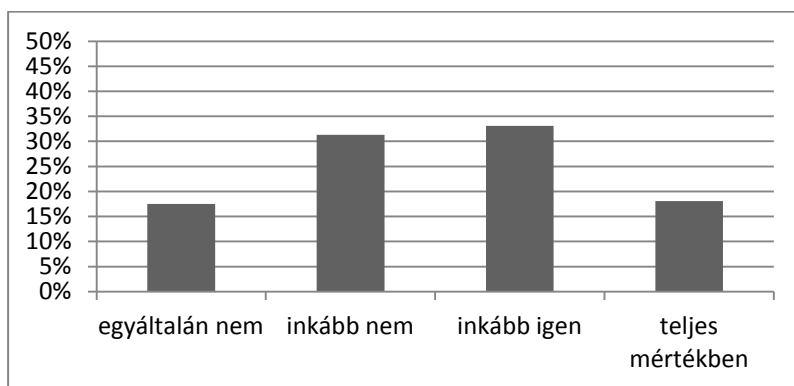
- Az első magára a *nyelvtanra, mint tantárgyra* vonatkozik: a nyelvtan helyére az iskolai tantárgyi rendszerben.
- A második a mai nyelvtanórákon tanított – és tankönyvekben lefektetett – *ismeretanyag szakszerűségének felülvizsgálata* (például a tankönyvekben megjelenő tévképzetek, pontatlanságok, szakmailag meghaladottnak tekinthető ismeretek feltárása).
- A vizsgálat harmadik, átfogó területe pedig *az anyanyelvi tantárgypedagógia mint tudomány elméleti-tudományfilozófiai hátterének vizsgálata* abból a célból, hogy a feltárt problémákat az elmélet szintjén is orvosolhassuk.

## A nyelvtan helye a tantárgyi rendszerben

Bár a tantárgy hivatalos neve (mind a kerettantervben, mind az érettségi követelményrendszerben) magyar nyelv és irodalom, a magyar nyelv helyett mégis a magyar nyelv *nyelvtanával* foglalkozunk. Átfogó empirikus vizsgálatok híján nem állítom, hogy a magyarországi nyelvtanórákon grammatikaoktatás zajlik, ugyanakkor azt megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanórát ma leginkább a leíró nyelvészet tanításával azonosítjuk. A nyelvtannak, mint tantárgynak mindenképpen *meg kellene ismertetnie a tanulókat a nyelvvel kapcsolatos alapvető fogalmakra, sajátosságokra*, ez azonban nem történik meg. Ennek egyenes következménye, hogy a feldolgozandó ismeretanyag kontextus nélküli, céltalan, s értelmetlen lesz: gondoljunk a konstruktivizmus által hangsúlyozott előzetes tudásra (Nahalka 2008) vagy

kognitív pedagógia séma-paradigmájára (Csapó 2008). Bár az utóbbi időben megnőtt a készségfejlesztés és a gyakorlati kommunikáció oktatásának súlya – különösen a retorika hangsúlyosabbá válásával –, eredményeink ennek eredményességét egyelőre nem igazolják (4. ábra).

4. ábra: „A középiskolai nyelvtanóráim hozzájárultak kommunikációs készségem fejlődéséhez.” (n=165, átl.=2,51)

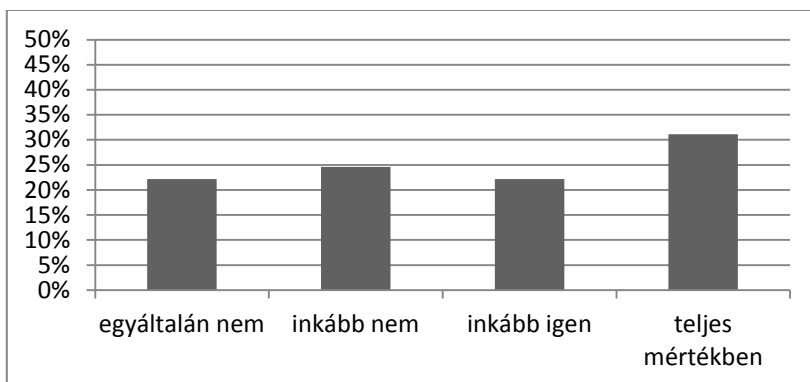


Természetesen az egyes szaktanárok felelőssége, hogy megfelelő keretet, háttérrel adjanak a tantárgyukban megfogalmazott ismeretanyagoknak. Hogy ez megtörténik-e, kérdéses. A tantárgypedagógiák között üdítő kivételt jelent hagyományosan az irodalom (például Pethőné 2004, ahol külön fejezet szerepel „Az irodalom eredete, fogalma, szerepe” címmel). Érdekes lenne vizsgálni, hogy az egyes tantárgyak, tankönyvek esetében ez a „keretadás” megtörténik-e, illetve hogy a középfokú tanulmányok végére (ennek következtében vagy ettől függetlenül) kialakul-e a tanulóknál egy viszonylag széleskörű, átfogó

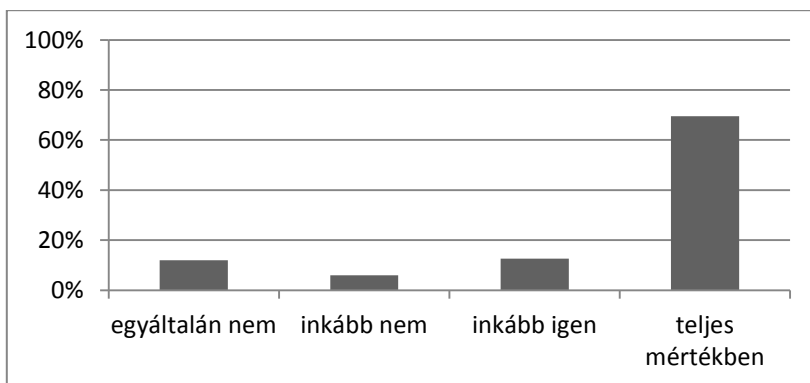
kép az adott diszciplína fő fogalmairól, kutatási irányairól, részterületeiről stb.

Az előbb említett probléma tehát nem pusztán a magyar nyelv tanítása során lép fel, a kérdést tehát az általános didaktikának és tantervelméletnek is célszerű kutatnia. Más tekintetben viszont a nyelvtannak meglehetősen különleges a helyzete a tantárgyi rendszeren belül, amely az azt tanító tanár személyéből adódik. Mivel az irodalomtanár tanítja a nyelvtant, ezért – amint arra Verécze empirikus vizsgálatok révén rámutat – „a nyelvtanórák sokszor alakulnak így: nyelvtan helyett irodalom, otthonra feladott tankönyvi oldalak magyarázó órai előadás nélkül, osztályfőnöki órává alakított »nemszeretem« nyelvtanoktatás.” (2011a: 94). Mindezt saját kutatási eredményeink is igazolják: a megkérdezettek szerint a volt tanáraik csak nagyjából fele tartotta ugyanolyan fontosnak a nyelvtant és az irodalmat (5. ábra). Ami még megdöbbentőbb: a válaszadók mindössze 69,3%-a állítja határozottan, hogy volt legalább heti egy nyelvtanórája (6. ábra). Egy korábbi kutatás szerint azon tanulók, akik az irodalommal összevetve jobban kedvelik, azzal érvelnek, hogy „könnyebb”, illetve „nem kell olyan sokat tanulni” (Verécze 2011a: 94). Mindez nem meglepő, ha az alacsony óraszámra gondolunk.

5. ábra: „A középiskolai magyar nyelv- és irodalomtanárom ugyanolyan fontosnak tartotta a nyelvtant, mint az irodalmat.” (n=166, átl.=2,61)



6. ábra: „Középiskolában volt legalább heti egy nyelvtanórám.” (n=166, átl.=3,39)



A nyelvtan (azon belül is a grammatika) tanításának fontosságát gyakran hangsúlyozzák a tantárgyi koncentrációban rejlő lehetőségek miatt. A mai magyar

leíró nyelvészet etalonjának szánt *Magyar grammatika* előszavában a következőképpen fogalmaznak: „Nem hálás feladat ma klasszikus grammatikát írni, még akkor sem, ha az hasznosítja a modern irányzatok eredményeit. A tankönyv szerzői mégis bátran vállalják a »hagyományos«, »klasszikus« jelzőt, hiszen az úgynevezett klasszikus grammatika évszázadok óta sikeres alapja az iskolai anyanyelvoktatásnak, az idegennyelv-oktatásnak, az egyetemi oktatásnak, s így természetesen a tanárképzésnek is. Az, hogy egy országnak legyen modern klasszikus grammatikája, mely rendet teremthet a nyelvtankönyv-kiadás zűrzavarában (tehát etalon lehet), nemzeti kötelesség.” (Keszler 2000: 22). Láthatóan körkörös gondolatmenettel van dolgunk: a klasszikus grammatika azért fontos, mert az iskolai anyanyelvoktatást szolgálja, az anyanyelvoktatás pedig a klasszikus grammatikán kell alapuljon. Elgondolkodtató, hogy a szerzők mi alapján nevezik sikeresnek az iskolai anyanyelvoktatást és idegennyelv-oktatást (a tantárgyi koncentráció lényegében itt jelenik meg). Vitatható az az állítás, hogy a nyelvtankönyv-kiadásban zűrzavar uralkodna. A klasszikus grammatika jelentőségét azzal indokolni, hogy „nemzeti kötelesség”, még köznapis társalgás során sem fogadható el érvként, nemhogy a tudomány világában.

A magyar és idegen nyelv viszonyában értelmezett tantárgyi koncentráció is számos kérdést felvet. Valóban hatékonyan alkalmazhatók az idegen nyelv tanítása, tanulása során az anyanyelvi órákon szerzett ismeretek? A tantárgyi integrációt és koncentrációt áttekintő tanulmányában Chrappán így fogalmaz: „az iskola szigorú időbeli tagolásának (évfolyamok, tanórák) és a tantárgyak sajátos diszciplináris haladási sorrendjének, logikájának

következtében hónapok, sőt évek telhetnek el ugyanazon dolog egyik, illetve másik tantárgyban való tanulásáig. Részben ennek, részben a megközelítés tudományos egyoldalúságának következtében a gyerekekben nemigen tudatosulhat, hogy különböző tantárgyakban ugyanarról a »valóságdarabról« esik szó. Egészen triviális példaként szokták emlegetni, hogy nem válik világossá a gyerek számára, hogy az atom, amellyel fizikaórán találkoznak, ugyanaz, ugyanúgy viselkedik, mint amelyről kémiából, biológiából vagy földrajzból tanulnak.” (1998).

A magyar nyelvi órákon szerzett ismeretek felhasználása az idegen nyelvi órákon egyrészt a tanárok hétköznapi tapasztalatai alapján, másrészt a kognitív pedagógia elméleti megfontolásait figyelembe véve is meglehetősen korlátozott. Gyakran halljuk azt az érvet, hogy a magyar nyelvteni fogalmak ismerete elengedhetetlen feltétele az idegen nyelvek tanulásának. Azonban nem tekinthetünk el attól, hogy a grammatikát rendszerszemléletben oktatjuk, tehát az egyes fogalmak, szakkifejezések csak a rendszer egésze szempontjából értelmezhetők, kontextusukból kiragadva értelmezhetetlenek, vagy félreértésre adnak okot. Például: az angol nyelvten tanítása során a „tárgy” egészen mást jelent, mint a magyar nyelvtenban. Elgondolkodtató, hogy az „indirect object” meghatározása során vajon segíti-e a magyar nyelvi fogalom ismerete az angol terminus (illetve rendszer!) megértését: „The indirect object usually denotes the person(s) towards whom the action of the verb is directed. The indirect object corresponds in Hungarian to an adverbial in the dative.” (Budai 1986: 188). Vajon nem nehezíti-e inkább a tanuló dolgát, ha tudatosítania kell, hogy az ugyanúgy elnevezett fogalom mást jelent egyik, illetve másik tanórán?

Meg kell említeni továbbá, hogy a magyar nyelvtani ismereteket középpontba állító idegennyelv-oktatás mellett számos korszerű módszer, technika létezik (például kommunikációközpontú nyelvoktatás), illetve meglehetősen nagy a változatosság az egyéni tanulási stílusok, stratégiák között is (lásd ehhez Tánczos 2003).

A nyelvtan és más tantárgyak kapcsolatát a Kerettanterv is tárgyalja (URL: [kerettanterv.ofi.hu](http://kerettanterv.ofi.hu)). Az ismeretek és fejlesztési követelmények mellett párhuzamosan szerepelnek a más tantárgyakkal való „kapcsolódási pontok”. Amennyiben a 9–12. évfolyamot vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a nyelvi szintek témaköre mellett kapcsolódási pontként csak az idegen nyelvek vannak megjelölve, a következő kulcsszavak mentén: „a tanult idegen nyelv hangtana, alaktani szerkezete, szóalkotási módjai, mondatszerkezete”. Sajnálatos, hogy a kerettanterv legalább szemléltetésként sem sorol fel néhány konkrét példát. A felsorolt területek ugyanis a gyakorlatban aligha összekapcsolhatók. A hangtan esetében ugyanis nyilvánvalóan más a tanórák feladata: anyanyelvi órán a magyar hangrendszert *tudatosítjuk*, illetve a helyesírással hozzuk kapcsolatba, míg az idegennyelv-tanulás kezdeti fokán az adott nyelv alapvető olvasási-írási szabályait *tanítjuk meg*, többnyire a pontos fonetikai terminológia mellőzésével. Szisztematikus idegen nyelvi szóalkotástan szintén nem jellemzi az idegen nyelvek oktatását. Az alaktani és mondattani struktúra összevetése során pedig számos, az előzőekben már illusztrálthoz hasonló probléma jelentkezhet.



## A tananyag szakszerűségének vizsgálata

A nyelvészetben számos tudományos paradigma él egymás mellett. Az anyanyelvi tantárgypedagógia feladata, hogy azon megközelítés iskolai alkalmazására tegyen javaslatot, amely leginkább megfelel az iskolai anyanyelvi nevelés céljainak. Ennek ellenére nem hagyhatjuk figyelmen kívül a jelenleg tanított ismeretanyag szakszerűségének vizsgálatát. A fejezetben pusztán egyetlen problémára kívánok reflektálni.

Az utóbbi időben a hagyományos tananyagelemzés mellett megjelentek azok a vizsgálatok, amelyek a szaktárgyi tudásanyagot, mint *tévképzetek* forrásait vizsgálták (például Tóth 1999).

Ennek bemutatására vizsgáljunk meg egy hangtani természetű problémát! A fonetikai szakirodalom a mássalhangzók között elkülöníti egymástól a szonoránsokat és az obstruenseket, s megállapítja, hogy az előbbiek mindegyike zöngés, a zöngés–zöngétlen oppozíció csak az obstruensek (zörejhangok) körében értelmezhető (lásd ehhez Gósy 2004: 71, 83). Bár ezt az elkülönítést korábban nem feltétlenül alkalmazták, azt leszögezi Papp is, hogy „ilyen szembenállások [azaz zöngés–zöngétlen] nem állhatnak elő az oldalsó, pergő és az orrhangú mássalhangzók csoportjában, mivel ezek valamennyien zöngések.” (1966: 99), összegző táblázatát is ennek megfelelően szerkeszti (95). A megközelítés tehát nem újkeletű, így tankönyveinkben valamilyen formában meg kellene jelenjen – vagy ha nem is kívánják az egyébként sem könnyen tanítható hangtant bonyolítani, erre a tényre akkor is ügyelniük kellene. Ennek ellenére a sok

tekintetben – módszertani és szakmai tartalmát tekintve – kiváló tankönyvet író Hajas is helytelenül szerkeszti a mássalhangzók rendszerét bemutató táblázatát: a szonoránsok elhelyezése zöngés–zöngétlen oszlopokra osztott táblázatban azt sugallja, mintha ezeknek a hangoknak elvben *lehetne* zöngétlen megfelelőjük (2001: 43). A tankönyv ily módon tévképzet forrása a tanulók számára. (A pontosság kedvéért megjegyzem, hogy Kassai [2005: 109] szerint a szonoránsok képzésének nem inherens hozzátartozója a zöngé, ugyanakkor zöngétlen szonoránsok a világ nyelveinek elenyésző részében fordulnak elő.) Antalné–Raáts (2003) táblázatában az előbb bemutatott tankönyv koncepcióját követi (36). Ugyanígy fogalmaz a Balázs–Benkes-féle tankönyv is (2001: 75). Ellenben a gimnáziumokban hagyományosan használt tankönyv a szonorhangokat nem helyezi el zöngés–zöngétlen mezőkre osztott táblázatban (Honti–Jobbágyiné 1993: 146).

A tananyag tematikus összeválogatása tekintetében az utóbbi időben visszatérő kérdéssé vált az iskolai *nyelvművelés* helyének, szerepének, formájának tisztázása. Különösen az ezredfordulón lezajló „nyelvtörvény-vita” révén került a nyelvművelés szakmai viták keresztútjába. A nyelvművelés fogalmának meghatározása annyira összetett és sokféle (és időben rendkívül gyorsan változó napjainkban is), hogy jelen tanulmány keretei közt lehetetlen akár csak felületes áttekintést is adni a mellette vagy ellene felhozott érvekről. A tantárgypedagógia nézőpontjából elmondhatjuk, hogy a szakirodalom kiemelt helyen kezeli a nyelvi normák és a „helyes nyelvi kifejezés” szabályainak megtanítását (Szemere 1971: 20, Bicskeiné 1999: 33 stb.). Úgy gondolom, hogy – a továbbiakban vázolt

nyelvelméleti háttér figyelembe vételével – ezek át- és újragondolása kulcsfontosságú feladat, bárhogyan is gondolkodjunk az anyanyelvről, hiszen a nyelvműveléssel szemben megfogalmazott szakmai érveket (például Sándor 2001a, Kálmán 2004, Kálmán 2005) akkor is meg kell fontolni, ha azokkal a tantárgypedagógiával foglalkozó szakemberek nem, vagy csak részben tudnak azonosulni. Természetesen ez nem jelenti, hogy a nyelvművelést elvető kutatók ne tartanák az anyanyelvi nevelést a nyelvtanóra kulcsfontosságú feladatának.

## **Az anyanyelvi tantárgypedagógia (hiányzó) elméleti alapjai**

A szakmódszertani munkákat kézbe véve érzékelhető, hogy azok rendre a hagyománytisztelet, illetve a mindennapi pedagógiai praxis kívánalmainak megfelelően szerveződnek. A tudományos legitimáció szükségessége folytán elsősorban a didaktikai szakirodalomra támaszkodnak anélkül, hogy a vizsgálat tárgyára, az anyanyelvre reflektálnálak. Mindaddig, amíg a neveléstudományi szakirodalommal összeegyeztethető, explicit módon megfogalmazott és következetesen érvényesített nyelvelméleti-nyelvfilozófiai háttérrel nem tudják igazolni tantárgypedagógiai-módszertani állításaik érvényességét, addig ezen művek – egyébként hasznos és megfontolásra érdemes – állításai a „levegőben lógnak”. Mint említettem, az irodalom tanításának módszertanában már fellelhető az irodalomelméleti tudatosság, ugyanakkor olyan nagy hagyományú – és a magyar oktatási rendszerben kiemelt fontosságú – tantárgy, mint a

történelem esetében a nyelvtanhoz hasonlóan érzékelhető a szaktárgyi elmélet hiánya (lásd Sallai 1977, Katona–Sallai 2002). A problémára Zsolnai így hívja fel a figyelmet: „az anyanyelvi tantárgypedagógia mint tantárgyi ismeretrendszer jelenleg még nincs minden tekintetben tudományosan igazolva, sok benne a feltevés, a bizonytalan, nem kellően ellenőrzött adat. Sok ismeretelem, illetve kijelentéscsoport a több száz éves anyanyelvtanítási gyakorlat általánosításából került bele. [...] A tantárgypedagógiai tudás akkor lehet hídverő a gyakorlat irányába, ha az megalapozódik a nyelvtudománynak, a kommunikációelméletnek, mint szaktudományoknak, a pedagógiai pszichológiának és az életkorpszichológiának a tudásával, illetve a nevelélmélet, a didaktika és a pedagógiai technológia ismereteivel.” (1998: 7).

A nyelvtantanítás nyelvelméleti-tudományfilozófiai hátterének feltárására Verécze Viktória vállalkozott (2011b). Munkájában az elméleti szakirodalom áttekintésére, iskolai kérdőíves vizsgálatokra és tankönyvelemzésre támaszkodva kívánta – a jelentéstani tanításának kérdései mentén – feltárni azokat a teoretikus elveket, amelyek a tanórai munka és a tankönyvek jelentéstani fejezeteinek hátterében állnak. A szerző „A nyelvtankönyvek nyelvfilozófiai háttere” című fejezetben (431–4) foglalja össze és igazolja azokat az elméleti megfontolásokat, amelyek véleményem szerint egy jövőbeli anyanyelvi tantárgypedagógia alapjául szolgálhatnak. A leglényegesebb meglátások a következők:

- „A vizsgált nyelvtankönyvek a strukturális és a generatív iskola, valamint kisebb mértékben az összehasonlító és újgrammatikus nyelvészet

nyelvelfogására építenek.” (Verécze 2011b: 431). Ezek manapság a magyar nyelvtudomány kanonizált irányzatai. A tankönyveknek tehát – bár szerkezetük és koncepciójuk eltérő lehet – az elméleti háttérük (nyelvfilozófiai értelemben) azonos.

- A Thomas S. Kuhn paradigmaelméletét (1962/1984) továbbgondoló Békés Vera (1997) megállapította, hogy a Ludwig Wittgenstein korai és kései munkáiban (1919/1962, 1953/1992) megjelenő, radikálisan szembenálló nyelvfilozófiai koncepciók (privátnyelv vs. nemprivátnyelv-koncepció) alkalmasak arra, hogy a nyelvtudomány elméleti számára értelmezési keretként szolgáljanak. Természetesen a kuhni koncepciót számos kritika érte, ugyanakkor Békés Vera modelljét számos nyelvész alkalmazza (például Kis 2003, Sándor 2001b), és úgy tűnik, a gyakorlatban jól hasznosítható.
- Az iskolai nyelvtankönyveink – minthogy háttérüket az említett nyelvészeti iskolák adják – a nyelv privát koncepciójára építenek, amelynek értelmében a nyelv elsősorban eszköz (a kommunikáció eszköze), illetve a nyelv homogén természetű. Verécze ezen tulajdonságok tankönyvbeli érvényesülését meggyőző példákkal illusztrálja (2011b: 433). Célszerűbb lenne az iskolai nyelvi nevelés során a nemprivát szemléletmódra támaszkodni.

A homogén nyelv koncepciójának jelenlétét tehát a mai napig magán viseli a nyelvtudomány. A nyelvészek jelentős része manapság már explicit módon nem beszél homogén nyelvelfogásról (hiszen mindennapi tapasztalataink rögtön

cáfolják ezt), ugyanakkor abból adódóan, hogy a nyelvtudomány módszertana, a hivatkozásra érdemes alpművek, illetve szemléleti háttere a privátnyelv-koncepción alapul, ettől a megközelítéstől nem tud elszakadni. A nyelv *nemprivát* koncepciójának fő vonásait Veréce így összegzi: „nem valamiféle belső (individuális) nyelv az, ami közvetlenül adott számunkra, sokkal inkább az a képesség, ahogyan anyanyelvünket elsajátítjuk – természetes módon, a közösség életébe szervesen beágyazva, nem pedig kontextusából kiragadva. [...] a nyelvelsajátítás közösségi minták szerint zajlik, s a közösségen belüli kommunikációhoz elegendő az így elsajátított anyanyelv. [...] A nyelv a beszélők közti kapcsolatok jelző megnyilatkozás módja lesz és lényegi, inherens tulajdonsága a heterogenitás.” (434). Ebből adódóan a nyelv fatikus funkciója az elsődleges.

Egy nemprivátnyelv-koncepción alapuló nyelvészet körvonalait átfogó módon Fehér (2011) fektette le, ugyanakkor részben már megjelenik az idézett Sándor és Kis munkáiban (lásd még Sándor 1998), Szilágyi N. (2004) szemléletmódjában, történetileg pedig – bár kritikával kezelendően – Karácsony Sándor (1938) munkásságában.

Az úgynevezett „társas-kognitív nyelvészet” (amely a nemprivátnyelv-koncepción alapul) – az elnevezés hasonlósága ellenére – azonban nem azonos a magyarországi szociolingvisztikával. A szociolingvisztikai szakirodalom ugyanis rendszerint a *társadalom* és nyelv kapcsolatát vizsgálja (például Lengyel 1987, Kiss 1995, Kiss 1999), nem pedig a nyelv *társas* funkcióit. A szociolingvisztikai munkák szerzői alapvetően a nyelvtudomány kanonizált irányzatainak fogalmait, rendszerkategóriáit (mint hangtani, alaktani stb.

jelenségek) vetítik rá egy, különféle társadalmi háttérváltozókkal strukturált rendszerre.

„Egy olyan tankönyv, amely a nemprivátnyelv-koncepció szemléletmódját mutatja, a nyelv fatikus funkcióját tartja a legfontosabbnak: a nyelv legfőbb célja a társas kapcsolatok teremtése, fenntartása, a társas hierarchiában elfoglalt helyünk kifejezése. A tervezett nyelvtankönyv is arra helyezi a hangsúlyt, hogy leírja azt a nyelvet, ami az emberek társas kapcsolataiban érhető tetten. A nyelv működésének leírása lesz tehát a cél (egy »hogyan«, vagyis »Hogyan működik a nyelv, amikor ...?«), nem pedig »a« nyelv jellemzése és a helyesnek tartott nyelvhasználati módok előírása.” (Verécze 2011b: 434).

Az utóbbi években Verécze munkáin kívül más szerzők tollából is jelentek meg olyan írások, amelyek megkérdőjeleznek számos olyan elvet vagy gyakorlatot, amelyek korábban egyeduralkodók voltak a privátnyelv-koncepción alapuló oktatás során (Borbás 2010, Szabó 2012).

A társasnyelvészeti szemléletmód szükségességének (bár a szerző a szociolingvisztika szót használja) szakszerű, tömör összegzését adja Antalné: „Az anyanyelvi nevelés sokrétű célrendszerében kiemelt helyet foglal el a tanulók szociális érzékenységének és önazonosság-tudatuknak a fejlesztése. Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóiban egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelv szemlélet alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaik, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban. Ehhez egyrészt tolerancia, másrészt megfelelő önismeret kialakulása szükséges. Önképünkhöz hozzátartozik a saját nyelvhasználatunkhoz kialakított viszony. A nyelvjárási öntudat kifejlesztését segíti, ha a

gyermekben tudatosul, hogy a kortárs társadalom heterogén [...]. A lakóhely és más régiók nyelvhasználatának a megismerése segít abban, hogy ne csupán elfogadják, hanem megőrzendő értéknek tekintsék a regionális nyelvhasználatot, ezen belül is a nyelvjárási jellegzetességeket.” (2003: 294). Úgy vélem, az elméleti tudatosság hozzájárul ahhoz, hogy – az idézett tanulmány címéből kölcsönözve – a társasnyelvészet „mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia” megjelenhessen az iskolában.

## **A továbblépés lehetséges irányai**

Egyetlen tanulmány keretében nem lehet összefoglalni anyanyelvi tantárgypedagógiánk jellegzetességeit, legfeljebb néhány lényeges problémakört lehet kiemelni. Összefoglalás helyett ezért a további kutatások főbb irányaira teszek javaslatot.

- Az anyanyelvi tantárgypedagógiának tudatosan meg kell teremteni korszerű elméleti alapjait. Ez alapos, konkrét kérdésköröket érintő, részletes elméleti vizsgálatokat kíván. Meg kell teremteni a nyelv- és neveléstudományi elméletek egységét.
- Rendszerszerűen fel kell tárni a jelen főbb problémáit, kérdéseit mindhárom említett elemzési területen.
- A jövőben nagyobb figyelmet kell fordítani a nemzetközi szakirodalomra, hiszen ez az anyanyelvi tantárgypedagógiai vizsgálatokból szinte teljesen hiányzik. Elemezni, értékelni kell más országok



anyanyelvi tantárgypedagógiai elveit, stratégiáit, módszereit.

- Korszerű anyanyelvi tankönyvcsaládot kell alkotni, felhasználva az újabb elméleti vizsgálatok eredményeit, a mai kor elvárásait és korábbi tankönyveink erőseit.
- Figyelmet kell fordítani a magyarországi kisebbségek és határon túli magyar kisebbségek sajátosságaira az anyanyelvi nevelésben.

Úgy vélem, ezek csupán a kezdeti lépések. A vizsgálatok csak akkor lehetnek eredményesek, ha az iskolai gyakorlat visszaigazolja a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazhatóságát.

*Megjegyzés: A szakirodalomban mind a tantárgypedagógia, mind a tantárgy-pedagógia írásmód előfordul. Én következetesen a kötőjel nélküli formát használom, mivel az kevésbé „töri meg” a fogalom egységét.*

Az empirikus vizsgálat további eredményeit jelen kötetben Kovács Edina tanulmánya tartalmazza.

## **Felhasznált irodalom**

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2003): A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: HAJDÚ Mihály – KESZLER Borbála (szerk.): Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára. Budapest, ELTE Magyar

Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 293–297. p.

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes–RAÁTZ Judit (2003): Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BALÁZS Géza –BENKES Zsuzsa (2001): Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÉKÉS Vera (1997): A hiányzó paradigma. Debrecen, Latin Betűk.
- BENCZIK Vilmos (szerk.) (2008): Új utak az anyanyelvi nevelésben és pedagógusképzésben. Budapest, Trezor.
- BICSKEINÉ ZSULÁN Julianna (1999): A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia vázlata. Szeged, JATE Press.
- BORBÁS Gabriella Dóra (2000): Konceptuális váltás szükségesszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban. A közoktatás felelőssége. In: Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 1, 51–63. p.
- BUDAI László (1986): English Syntax. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CHRAPPÁN Magdolna (1998): A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig. In: Új Pedagógiai Szemle, 12.
- CSAPÓ Benő (2008): Kognitív pedagógia. In: SZABÓ László Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- FALUS Iván (2003): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- FEHÉR Krisztina (2011): Útban egy más nyelvészet felé. Elméleti-módszertani problémák a 20. századi magyar nyelvtudományban. [PhD Tézis] In: [http://mnytud.arts.klte.hu/feherk/feherk-dissz\\_utban.pdf](http://mnytud.arts.klte.hu/feherk/feherk-dissz_utban.pdf)
- FÜLÖP Lajos (1989): Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GÓSY Mária (2004): Fonetika, a beszéd tudománya. Budapest, Osiris.
- HAJAS Zsuzsa (2001): Magyar nyelv 9. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.
- HONTI Mária–JOBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin (1993): Magyar nyelv. II. osztály. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KÁLMÁN László (2004): A nyelvművelés, mint áltudomány. In: BÜKY László (szerk.): A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI. Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika. Szeged, Általános és Magyar Nyelvészeti Tanszék, 63–82. p.
- KÁLMÁN László (2005): A pincei bogár. In: Élet és Irodalom, 19.
- KARÁCSONY Sándor (1938): Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Budapest, Exodus.
- KASSAI Ilona (2005): Fonetika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KATONA András–SALLAI József (2002): A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): Magyar grammatika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- KIS Tamás (2003): Az evolúciós gondolkodás a nyelvészetben.  
In:<http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/nyelvkialak/dab-ea.htm>
- KISS Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KISS Jenő (1999): Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. RAISZ Rózsa és H. VARGA Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában II. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- KUHN, Thomas S. (1962/1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest, Gondolat.
- LENGYEL Zsolt (1987): Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Budapest, Magánkiadás.
- NAGY J. József (1998): Anyanyelvi tantárgypedagógia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- NAHALKA István (2003): A tanulás In: FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAHALKA István (2008): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése In: SZABÓ LÁSZLÓ Tamás (szerk.): Didaktika szöveggyűjtemény. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- PAPP István (1966): Leíró magyar hangtan. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PETHŐNÉ NAGY Csilla (2004): Irodalomkönyv. Budapest, Korona Kiadó.
- PETHŐNÉ NAGY Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Budapest, Korona Kiadó.
- PETLÁK, Erich (1997): Všeobecná didaktika. Bratislava, IRIS.

- PLETL Rita (2011): Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- RÓNAI Béla–TERESTYÉNI Ferenc (1959): A magyar nyelvtanítás módszertanának vázlata. Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat.
- SALLAI József (1977): A történelem tanítása. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁNDOR Klára (1998): Amiért a szinkrón elemzés foszladozik In: SÁNDOR Klára (szerk.): Nyelvi változó — nyelvi változás. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 57–84. p.
- SÁNDOR Klára (2001a): A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája. In: Replika, november, 241–59. p.
- SÁNDOR Klára (2001b): Szociolingvisztikai alapismeretek. In: SÁNDOR Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 18–32. p.
- SZABÓ Tamás Péter (2012): „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely, Gramma.
- SZEMERE Gyula (1966/1971): A magyar nyelvtan tanítása. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SZILÁGYI N. Sándor (2004): Elmélet és módszer a nyelvészetben. Kolozsvár, Az Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- TAKÁCS Viola (2001): Tantárgyi attitűdök struktúrája. In: Magyar Pedagógia, 3, 301–318. p.
- TÁNCZOS Judit (2003): Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

- TÓTH Zoltán (1999): A kémia tankönyvek mint a tévképzetek forrásai. In: Iskolakultúra, 10, 103–108. p.
- TÓTH Zoltán – PUSZTAI Gabriella – CHRAPPÁN Magdolna – KOVÁCS Edina (2011): Tudomány a végeken – a tantárgy-pedagógia. In: Mediárium, 3, 72–79 p.
- VERÉCZE Viktória (2011a): Nyelvtanoktatás társasnyelvészeti alapokon. Bevezető egy új nyelvtankönyv tervezetéhez. In: Szkhion, 1, 92–99. p.
- VERÉCZE Viktória (2011b): Nyelvtanítás társas-kognitív nyelvészeti alapon. Szemantikafejezet középiskolásoknak. In: PETE László (szerk.): Juvenalia IV. Debrecen, 429–441. p.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1919/1962): Logikai-filozófiai értekezés. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1953/1992): Filozófiai vizsgálódások. Budapest, Atlantisz.
- ZSOLNAI József (1998): Az anyanyelvi tantárgypedagógia és problémaköre. In: NAGY J. József (szerk.): Anyanyelvi tantárgypedagógia, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

**Szűcs Tímea – Tóth Zoltán:**

## ***Metafogalmi ismeretek a földrajz tankönyvekben***

### **Absztrakt**

*Külföldi és hazai vizsgálatok igazolják, hogy a fogalmi váltás elősegítése szempontjából a hagyományos tankönyvek kevésbé hatékonyak, mint azok, amelyek hangsúlyozottan tárgyalják a fogalmi rendszerrel kapcsolatos ún. metafogalmi ismereteket is (Tóth 2011). Az utóbbi évek vizsgálataiból tudjuk, hogy a diákoknak számos, tudományosan nem helytálló ismeretük, tévképzetük van földrajzból is (Kádár és Farsang 2012).*

*Kutatásunk célja, a metafogalmi ismeretek vizsgálata a hazai földrajz tankönyvekben.*

*A vizsgálat legfontosabb eredménye, hogy egyik kiadó és egyik évfolyam tankönyvében talált magyarázatok száma sem kiemelkedő, nincs szignifikáns különbség a vertikális és a horizontális összehasonlítás esetében sem.*

*A vizsgálatok során arra a következtetésre jutottunk, hogy a jelenlegi földrajz tankönyvekben alig találunk metafogalmi ismereteket. A szerzőknek nagyobb figyelmet kellene fordítani a fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegekre, ugyanis a tankönyv alapvető szerepet tölt be a tanulás és a tanítás folyamatában egyaránt.*

***Kulcsszavak:*** tévképzetek, fogalmi váltás, tankönyvelemzés

## Abstract

### Meta-conceptual knowledge in geography textbooks

*Many national and foreign investigations prove that in terms of facilitation of conceptional changes traditional textbooks are less effective than those which contain more information about the so-called meta-conceptual knowledge related to the conceptional system (Tóth, 2011). We know from the previous studies, that the students have many misconceptions about geography (Kádár, Farsang, 2012).*

*The aim of our study is the investigation of meta-conceptual knowledge in the national geography textbooks. On the basis of our results we can conclude that none of the textbooks contains a prominent amount of explanations and comments. This statement is true for every national publishers' textbook in the case of every class. We could not explore a significant difference neither in the case horizontal nor in the case of vertical comparison.*

*Our results revealed that current geography textbooks barely contains meta-conceptual information. We suggest to the textbook writers that they should pay more attention to the texts which promotes the conceptional changes, because textbooks play a central role both in the process of learning and teaching.*

**Keywords:** *misconceptions, conceptional change, textbook analysis*



## **Bevezetés**

A metakogníció – a tudásunkról alkotott tudás – alapvető fontosságú a tanulás-tanítás folyamatában (Csíkos, 2007). Bár magának a metakogníciónak és a metafogalmi tudásnak is számos értelmezése lehetséges, mi a továbbiakban metafogalmi tudáson (metafogalmi ismereten) a fogalmi rendszerünkről, fogalmainkról, azok teljesítőképességéről és korlátairól alkotott tudást értjük. Például még természettudományosan művelt emberek is mondják, hogy „este lemegy a Nap”, pedig vélhetően tudják, hogy nem a Nap kering a Föld körül. Ezt a kifejezést használják, mert ez a szokás, ám tisztában vannak a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel is. Ez a metafogalmi tudatosság, tudni, hogy milyen szituációban melyik kifejezést kell használni.

## **Fogalmi fejlődés, fogalmi váltás, tévképzetek**

A metafogalmi ismeretek szoros kapcsolatban vannak a fogalmi fejlődéssel és a fogalmi megértés zavaraiival, a tévképzetekkel is.

„A tévképzetek a gyerekek vagy akár felnőttek tudásába tartósan beépülő hibás elképzelések, a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel össze nem egyeztethető fogalmak, fogalomrendszerek, a környezet egyes jelenségeiről alkotott modellek, amelyek mélyen gyökereznek és a tanításnak is ellenállnak” (Korom 2002: 139). A kognitív tudományok fejlődésével, különösképpen a konstruktivista

pedagógia (Nahalka 1998) előtérbe kerülésével az 1970-es években indult meg a tévképzetek vizsgálata, annak keresése, hogy milyen előzetes tudással rendelkeznek az iskolás gyerekek és hogyan változik mindez az iskolai tanulmányaik során. Hazánk csak az 1990-es években csatlakozott a tévképzetekkel foglalkozó kutatásokhoz. Történt természetesen a földrajz témakörében is kutatás, de viszonylag szegényes a hazai szakirodalom ezen a téren (Korom 1997, 1999, 2002, 2005). Érdemes kiemelni a Dudás Edit, Farsang Andrea és Kádár Anett nevéhez fűződő földrajzi tévképzeteket vizsgáló munkákat (Dudás 2008; Dudás, Farsang és Kádár 2012; Kádár és Farsang 2012).

A tévképzeteknek számos eredete lehetséges: saját megfigyelések a mindennapi élet során, mítoszok (Farsang és mtsai 2012), népmesék, tudományos-fantasztikus filmek (pl. Utazás a Föld középpontja felé), az iskolai oktatás módszertani problémái (Tóth 2011).

A tévképzetek jellemzői, hogy stabilak, nehezen változtathatók, a további tanulás gátjai és egyediek, szituatívak. Bár nem könnyű a tévképzetek feltárása, mégis érdemes időt és figyelmet szentelni rá, mert eredményesebbé teszi a munkánkat és könnyítjük vele a diákjaink helyzetét is. Speciális módon kell eljárunk a tévképzetekkel kapcsolatban. Ne az iskolai tananyagot kérdezzük vissza, mert azt bemagolhatja a tanuló, hanem hétköznapi problémák segítségével közelítsük meg a témát. Mindez történhet interjú formájában, fogalmi térképezéssel, szóasszociációs módszerrel, összekapcsolt feleletválasztós tesztekkel stb. (Tóth 2011).

A fogalmi fejlődés a fogalmi rendszer gazdagodását jelenti. Fogalmi váltásról viszont akkor beszélünk, ha a fogalmi

rendszerben alapvető változás következik be. A fogalmi váltás kétféle úton lehetséges (Tóth 2004):

- 1. A tanuló megpróbálja a tudományos magyarázatokat elfogadni és elveti a hagyományos világgépet.
- 2. A tanuló megpróbálja elsajátítani a tudományos magyarázatokat, miközben megtartja a saját világgépét.

Ahhoz, hogy a fogalmi váltás sikeresen megtörténjen, több dolognak is teljesülnie kell:

- Elégedetlennek kell lenni a meglévő magyarázó rendszerrel, vagyis általában sok olyan esetet kell ismerni, amelyben nem vagy nem jól alkalmazható.
- Birtokolni kell már az új magyarázó sémát is, megértve, de egyelőre el nem fogadva.
- Kell, hogy ez a magyarázó séma jól láthatóan ne legyen rosszabb a réginél, vagyis amit az tudott magyarázni, azt ez is tudja.
- Azoknak a jelenségeknek a magyarázatában sikeresnek kell lennie az új rendszernek, amely jelenségek a régi rendszer problémáit okozták.
- Ígéretesnek kell lennie az új rendszernek, vagyis azt a reményt kell keltenie, hogy segítségével sok újabb problémát is meg lehet oldani.
- Bizonyos értelemben elegánsabbnak kell lennie az új elméletnek, vagyis nem lehet „slamposabb” a réginél. Ez jelenthet egyszerűséget, jelenthet jobb

formalizálhatóságot, jelenthet jól láthatóan nagyobb magyarázó erőt stb.

- Szociális nyomás, vagyis olyan, a társas környezet által kifejtett, szociális hatás, amely az új elmélet elfogadására sarkall, természetesen olyan emberek részéről, akik a gyermek számára fontosak, akiknek ad a véleményére” (Dudás 2008: 27).

A legújabb kutatások szerint nem lecseréljük régi fogalmainkat az újra, hanem tudjuk, hogy mikor melyiket kell használni. Ezért elengedhetetlen a fogalmi váltáshoz a metafogalmi tudatosság fejlesztése.

## **Fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegek**

A metafogalmi tudás kialakításának, fejlesztésének egyik eszköze az ún. fogalmi megértést elősegítő tankönyvi szövegek (conceptual change texts) alkalmazása.

A fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegek bemutatják a naiv elméleteket és azok korlátait, valamint a tudományos elméleteket és azok teljesítőképességét, korlátait is (Chambliss 2002). Ezáltal fejlesztik a tanulók metafogalmi tudatosságát és metakognitív képességeit, amelyek elengedhetetlen segítői a fogalmi váltásnak (Chinn és Brewer 1993; Vosniadou 1994; Duit 1995). Azon kívül, hogy az ilyen tankönyvi szövegeket a tanulók általában szeretik és élvezetesnek tartják (Hynd és Guzzetti 1998), tudományos vizsgálatok igazolják, hogy ezek hatékonyabbak a fogalmi váltás szempontjából, mint azok, amelyek csak a tudományos fogalmakat, ismereteket mutatják be (Guzzetti és mtsai 1993). A kémia területén

már elkészült egy ilyen szemléletű hazai tankönyvcsalád (Tóth és Ludányi 2010, 2011). Ezekben a tankönyvekben egy családi beszélgetés során a gyermekek fogalmazzák meg azokat a tévképzeteket, amelyek egy adott témakörnél jellemzően megjelenhetnek.

## A kutatás célja és módszere

A kutatás célja a magyar nyelvű földrajz tankönyvek vizsgálata abból a szempontból, hogy milyen mennyiségben és milyen témakörök esetén tartalmaznak metafogalmi ismereteket.

Ebből a célból néhány kiválasztott tankönyvcsalád köteteit vizsgáltuk horizontális és vertikális összehasonlításban (1. táblázat).

1. táblázat: A tankönyvek horizontális és vertikális összehasonlítása

Évfolyam	Nemzeti Tankönyvkiadó	Mozaik Kiadó	Műszaki Könyvkiadó	AKG Kiadó	Calibra Kiadó
7.		x	x		
8.		x	x		
9.	x	x	x	x	x
10.		x	x		

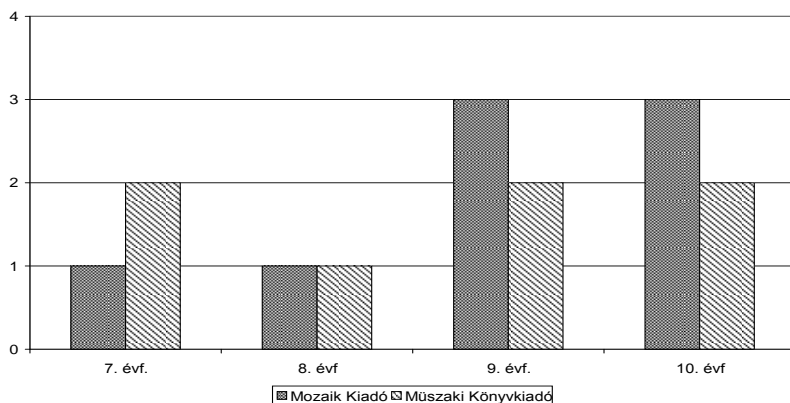
A vertikális vizsgálat során két kiadó a Mozaik Kiadó és a Műszaki Könyvkiadó tankönyveit vizsgáltuk 7-10. osztályig. A horizontális vizsgálatban a 9. évfolyam tankönyveit elemeztük öt kiadó esetében. E választásnak két oka volt:

1. A 9. osztályban tanulnak a diákok természetföldrajzot, ami sok témakörből áll (kőzetburok, levegőburok, vízburok, övezetesség stb.). Azt gondoltuk, hogy a sokféle téma miatt itt találkozhatunk sok tévképzettel, itt a legfontosabb a metafogalmi ismeretek gyarapítása.
2. A természetföldrajz kapcsán sok egyéni tapasztalattal rendelkeznek a tanulók, amely melegágya lehet a tévképzeteknek.

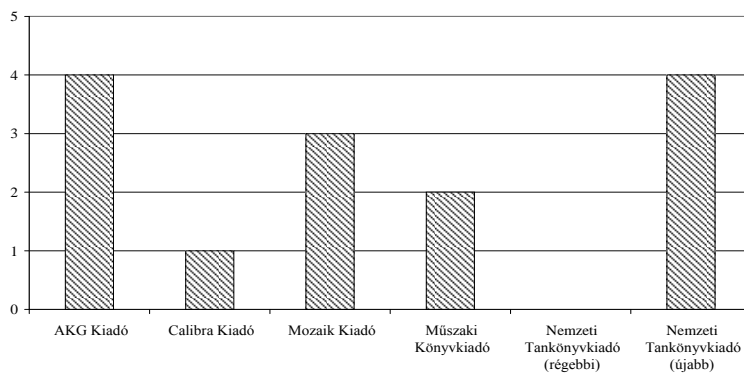
## **Az eredmények értékelése**

Mind a vertikális (1. ábra), mind a horizontális vizsgálatok (2. ábra) eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált földrajz tankönyvekben alig (maximum négyszer) találkozunk fogalmi megértést elősegítő tankönyvi szövegrészekkel. Ugyanakkor a 2. ábrán az is látható, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó egy korábbi kiadású tankönyvében még egyetlen egy metafogalmi ismeret sincs. A későbbi kiadásnál már négy fogalmi váltást elősegítő ismerettel is találkozunk a tankönyvben, ez mindenképpen bizonyítéka annak, hogy a tankönyvszerzők egyre inkább figyelnek ezekre az ismeretekre.

1. ábra: A vertikális vizsgálat eredménye: a fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegek gyakorisága a vizsgált két tankönyvcsalád köteteiben



2. ábra: A horizontális vizsgálat eredménye: a fogalmi váltást elősegítő tankönyvi szövegek előfordulási gyakorisága a különböző kiadók 9. osztályos földrajz tankönyveiben



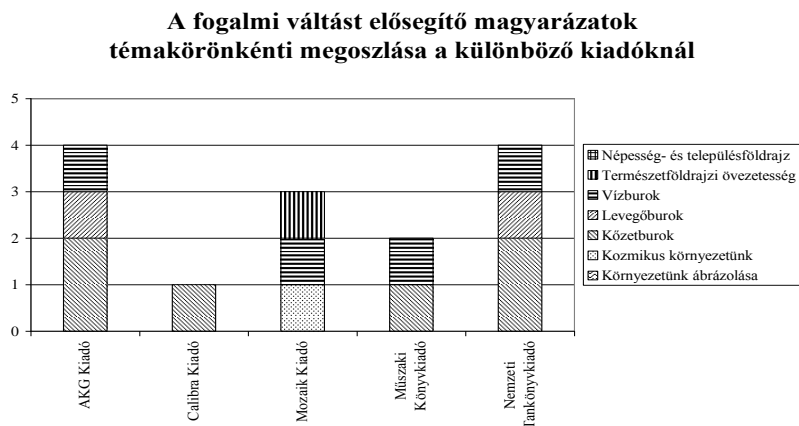
A fogalmi váltást elősegítő magyarázatok témakörönkénti eloszlása több érdekességet is mutat (3. ábra). A vízburok és a kőzetburok témakörében találkozunk a legtöbb metafogalmi ismerettel. Ám ennek különböző okai vannak. A vízburoknál minden esetben a hullámozáshoz kapcsolódik a metafogalmi ismeret. Ez nem véletlen, ugyanis mindannyiunk szeme előtt ott lebeg a partra kifutó hullámok képe, holott a hullámozás során a vízrészecskék kis körpályát írnak le. Állandó mozgásuk miatt úgy tűnik, mintha a víz egész tömege előrehaladó mozgást végezne, ám a részecskék valójában megmaradnak zárt pályájukon. E ténytet minden tankönyvszerző fontosnak tartotta kiemelni, csak annál a tankönyvnel nem jelent meg, ahol nem ír a szerző a hullámozásról.

A kőzetburok témakörénél egészen más a helyzet. Mindegyik metafogalmi ismeret különböző témára utal. Ennek az oka abban keresendő, hogy ez egy nehéz témakör, hiszen a kőzetburokkal kapcsolatban kevesebb a tanulók személyes tapasztalata. Ezért több dolgot kell megmagyarázni a témakör megértéséhez.

Több témakörben egyáltalán nem találunk fogalmi váltást elősegítő ismereteket, pedig nagy szükség lenne rá. Például a környezetünk ábrázolása témakörben a nagy- és kis méretarányú térképek megkülönböztetésével mindig gondok vannak. Pedig, ha a diákok figyelmét felhívjuk arra az érdekességre, hogy a nagy méretarányú térképekhez kicsi, míg a kis méretarányúakhoz nagy szám tartozik, és mellé teszünk egy-egy jelzőt, a nagy méretarányúhoz a részletes, a kis méretarányúhoz az áttekinthető, minimálisra csökkenthető a tévesztések száma.



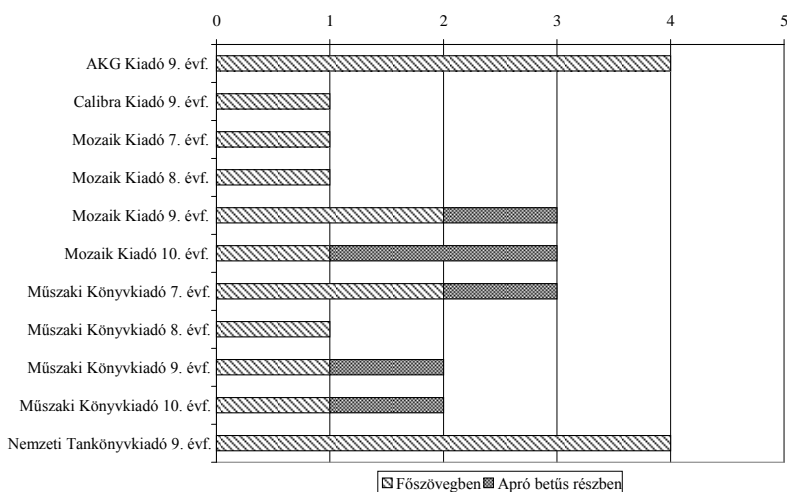
3. ábra. A fogalmi megértést elősegítő magyarázatok témakörönkénti megoszlása



A hullámmás mellett érdemes megismerni más metafogalmi ismereteket is a tankönyvekből, más témakörből. Például a csillagászat témakörében található a következő: „A légkörben felfénylő meteorokat a köznyelv tévesen „hullócsillagoknak” nevezi.” (Arday és mtsai 2006: 27). Érdemes megvizsgálni az előző mondatot: egyrészt felhívja a figyelmet a tévedésre, megmutatja a hétköznapi életben használt kifejezést, ám megadja a helyes megoldást is. Ez nagyon jó példa arra, hogyan kellene a tankönyvekben elhelyezni a fogalmi váltást elősegítő ismereteket.

Az elemzés során egy másik problémába is beleütköztünk. A fogalmi váltást elősegítő ismeretek több esetben az apró betűs részben találhatók (4. ábra). Az apró betűs részek nagy százalékban olvasatlanul maradnak, félő tehát, hogy az a minimális mennyiségű metafogalmi ismeret sem jut el a tanulókhoz, ami a tankönyvekben jelenleg megtalálható.

4. ábra: A fogalmi váltást elősegítő magyarázatok előfordulási helye a tankönyvekben



## Az eredmények összefoglalása és javaslat azok hasznosítására

Összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy a jelenleg forgalomban lévő magyar nyelvű földrajz tankönyvekben kevés fogalmi váltást elősegítő ismeret található. Pedig nagy szükség lenne ezekre a tankönyvi segítségerekre, ugyanis a tankönyv alapvető szerepet tölt be a tanulás és a tanítás folyamatában egyaránt. Fontos a tanulóknak, mert az órán hallott információkat kiegészíthetik, átismételhetik a tankönyv segítségével, és fontos a tanárnak is, hiszen az órára való felkészüléshez elengedhetetlen.

Számos olyan területe van a természetföldrajznak, ahol különösen fontos lenne a fogalmi megértést elősegítő metafogalmi ismeretek fejlesztése. A tanítási évek alatt összegyűlt tapasztalatok alapján néhány ezek közül:

- 1. A dér és a zúzmara esetében gyakran nem tudják a diákok, hogy mi a kettő között a különbség. Nem azért, mert nincs leírva a tankönyvben, hanem azért, mert a szerző csak tényszerűen közli az ismeretet.
- 2. Az „ózonlyuk” említése kapcsán fontos lenne hangsúlyozni, hogy „csak” egy elvékonyodásról van szó, de ez nem történik meg a tankönyvekben.
- 3. A jégeső tanításánál szintén olvasható, hogy nyáron van, mégis gyakran hiba a feleleteknél. Egy apró változtatás a megfogalmazáson hatékony megoldást jelentene.
- 4. Sokszor előfordul az a tévképzet is, hogy minél közelebb van a Föld a Naphoz, annál melegebb a levegő. Ez a tévképzet egy ismert naiv axiómára (p-primre) vezethető vissza, mely szerint „a közelebbi az erősebb hatású”.

A következőkben néhány példát mutatunk arra, hogyan lehetne figyelemfelkeltően elkerülni a régi berögzült elméletek fennmaradását:

- A Műszaki Könyvkiadó Földrajz I. tankönyvében olvasható a következő gondolat: „Valódi napnak azt az időt nevezzük, amely a Nap két egymást követő delelése között, azaz déltől délig eltelik.” (27. o.) Egy megoldási lehetőség: Bár mi emberek éjjeltől, azaz 0 órától számítjuk a napokat, valódi napnak azt az időt nevezzük, amely a Nap két egymást követő delelése között, azaz déltől délig eltelik.

- A Műszaki Kiadó 7. osztályosoknak szóló könyvében láthatjuk a következő megfogalmazást: „A párás, meleg éghajlaton sűrű esőerdők zöldellnek. Ez Földünk fajokban leggazdagabb életközössége. Az egyenlítői éghajlatú területek talaja vöröses színű, gyenge termőképességű laterit talaj. A sok csapadék és az elhalt növényi és állati maradványok rendkívül gyors lebomlása miatt ugyanis kevés a felhalmozódó tápanyag.” (21. o.) Érdekes megoldási lehetőség lehet az a forma, amelyet a Tóth-Ludányi szerzőpáros alkalmaz egy kémia tankönyv írásánál. A hagyományos tankönyvi szövegben egy családi beszélgetés kap helyet, amiben a gyerekek felvetik a problémákat és elhangzik a jellemző tévképzet és általában a szülők vagy nagyszülők válaszolnak és megfogalmazzák a problémához kapcsolódó metafogalmi ismereteket (Tóth 2010). Egy ilyen megoldási lehetőség földrajzos példával:

Gyerek: Azt gondoltam, hogy a legtermékenyebb talaj az egyenlítői éghajlaton van. A tankönyvben olvastam, hogy itt található Földünk fajokban leggazdagabb közössége. A sok növény és állat lebomlásából sok szerves anyag képződik, így nagyon termékeny talajnak kell itt lennie.

Szülő: Jól gondoltad, valóban sok növény és állat elbomlik, de a nagy meleg miatt nagyon gyorsan történik a folyamat, ráadásul a sok csapadék ki is mossa az értékes tápanyagokat. Ezért van gyenge minőségű laterit talaj az egyenlítői éghajlatú területeken.

Addig is, amíg megszületnek a fogalmi megértést elősegítő tankönyvek, nagyon fontos, hogy a tanárok tisztában legyenek tanulóik várható tévképzeteivel, azok feltárásának, kezelésének lehetőségeivel. Ilyen jellegű ismeretekkel elsősorban a szakmódszertani oktatás, illetve tanártovábbképzések során kellene találkozniuk.

*Megjegyzés: A tanulmány alapjául szolgáló kutatást az OTKA (K-105262) támogatta.*

## **Felhasznált irodalom**

- ARDAY István – RÓZSA Endre – ÜTŐNÉ VISI Judit (2006): Földrajz I. A középiskolák 9. évfolyama számára. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 27- 164. p.
- ARDAY István – RÓZSA Endre – ÜTŐNÉ VISI Judit (2006): Földrajz II. Középiskoláknak. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- CHAMBLISS Marilyn. J. (2002): The characteristics of well-designed science textbooks In: J. OTERO J. A. LEON & A. C. GRAESSER, eds, The Psychology of Science Text Comprehension. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 51-72. p.
- CHINN Clark A. & BREWER William. F. (1993): The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction, In: Review of Educational Research, 1, 1-49. p.
- CSÍKOS Csaba (2007): Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. Budapest, Műszaki Kiadó.
- DUDÁS Edit (2008): Tévképzetek a középiskolai földrajztanulás során. SZTE TTIK Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék, szakdolgozat p. 27.

- DUDÁS Edit – FARSANG Andre0a – KÁDÁR Anett (2012): Mégis forog a Föld? – Tévképzetek a földrajzban In: A földrajz tanítása, 3, 8-20. p.
- DUIT Reinders. (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lehrforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, 905-923. p.
- JELENSZKYNE FÁBIÁN Ildikó – LÁNG György – ÜTŐNÉ VÍSI Judit (2008): Földrajz tankönyv 7. osztályosoknak. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 21. p.
- GUZZETTI Barbara J. – SNYDER Tonja. E. – GLASS Gene. V. – GAMAS Warren. S. (1993): Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. In: Reading Research Quarterly, 2, 117-155. p.
- HYND Cynthia. R. – GUZZETTI Barbara. J. (1998): When knowledge contradicts intuition: Conceptual change In: C. R. HYND (ed.): Learning From Text Across Conceptual Domains. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 139-163. p.
- JÓNÁS Ilona – KOVÁCS Lászlóné – MÉSZÁROS Rezsőné – VÍZVÁRI Albertné (2003): Földrajz 7. Kontinensek földrajza. Szeged, Mozaik Kiadó.
- JÓNÁS Ilona – KOVÁCS Lászlóné – VÍZVÁRI Albertné (2010): Földrajz 8. Közép-Európa és Magyarország. Szeged, Mozaik Kiadó.
- JÓNÁS Ilona – KOVÁCS Lászlóné – VÍZVÁRI Albertné (2005): Földrajz 9. Kozmikus és természetföldrajzi környezetünk. Szeged, Mozaik Kiadó.

- JÓNÁS Ilona – PÁL Viktor – VÍZVÁRI Albertné (2004): Földrajz 10. Társadalomföldrajz, globális problémák. A világ változó társadalmi – gazdasági képe. Szeged, Mozaik Kiadó.
- KÁDÁR Anett – FARSANG Andrea (2012): Általános és középiskolás tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei. In: VI. Magyar Földrajzi Konferencia 339-353. p.
- KOROM Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. In: Magyar Pedagógia, 1, 19-40. p.
- KOROM Erzsébet (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. Iskolakultúra 9-10, 60-72. p.
- KOROM Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai. In: CSAPÓ Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Budapest, Osiris Kiadó.
- KOROM Erzsébet (2005): Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- LÁNG György – ÜTŐNÉ VISI Judit (2012): Földrajz tankönyv 8. osztályosoknak. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- NAHALKA István (1998): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In: FALUS Iván (szerk.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 120-153. p.
- NEMERKÉNYI Antal – SÁRFALVI Béla (2002): Általános természetföldrajz a gimnáziumok számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SÁRFALVI Béla – TÓTH Aurél (1993): Földrajz I. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- SIMON Bálint (2000): Általános természeti földrajz. Budapest, Calibra Kiadó.
- SIMON Tamás (1996): Természetföldrajz. Budapest, Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány.
- TÓTH Zoltán (2004): Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás a kémiában In: Előadás-összefoglalók. XXI. Országos Kémia tanári Konferencia, Pécs, 76-77. p.
- TÓTH Zoltán (2011): A természettudományos tévképzetek kialakulása, feltárása és korrekciójának módszerei In: A természettudományok tanításának elméleti alapjai” REVÁKNÉ MARKÓCZI Ibolya – NYAKÓNÉ JUHÁSZ Katalin (szerk): RE-PE-T-HA-Könyvek Debrecen, Debreceni Egyetem TEK, 23-36.p.
- TÓTH Zoltán (2010): Metafogalmi ismeretek egy kémiatankönyvben In: Program és összefoglalók. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, 138. p.
- TÓTH Zoltán – LUDÁNYI Lajos (2010): Kémia 9. Szeged, Maxim Könyvkiadó.
- TÓTH Zoltán – LUDÁNYI Lajos (2011): Kémia 10. Szeged, Maxim Könyvkiadó.
- VOSNIADOU Stella (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. In: Learning and Instruction, 4, 45-69. p.



## **Oktatás felsőfokon**

**Holik Ildikó:**

## ***A pedagógusi pálya aktuális kérdései gender-szemponatú megközelítésben***

### **Absztrakt**

*A tanulmány egy nemzetközi kutatás magyarországi eredményeit kívánja bemutatni. A nemzetközi projekt célja, hogy több ország példáján keresztül vizsgálja meg a gender, azaz a társadalmi nem problémakörét az iskola előtti és az alapfokú képzésben. Óvodapedagógusok és általános iskolai tanítók körében gyűjt információkat a nemek kapcsolatáról, a pályaválasztás lehetőségeiről, az iskolai szocializációról, a családon belüli szerepekről, valamint a nemek munkaerőpiaci lehetőségeiről és magáról a pedagógusi hivatásról.*

*A magyarországi kutatást 10 település 115 óvodapedagógusa és 78 tanítója körében végeztük 2012-ben. A kutatás során a nemzetközi projekt magyarra lefordított önkitöltős kérdőívét alkalmaztunk, hogy összehasonlíthatók legyenek az egyes országok pedagógusai körében gyűjtött adatok.*

*Jelen tanulmány a kutatás egy szeletével, a pedagógusi pálya megítélésével, aktuális kérdéseivel foglalkozik. Annak vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, hogy napjaink oktatási környezetében hogyan tudnak helyt állni a női és a férfi pedagógusok, milyen karrier-terveik vannak, továbbá hogyan ítélik meg a pedagógusi pályát a státusz, megbecsültség és a jövedelem szempontjából.*

**Kulcsszavak:** pedagógusi hivatás, társadalmi nem, kutatás

## **Abstract**

### **Present questions on the career of pedagogues from the viewpoint of gender**

*This study presents an international research project and its results obtained in Hungary. The aim of the project is to investigate the viewpoints of social gender in nursery and first grade education. It collects information among pedagogues working in nurseries and in general schools on the relations of the two genders, the possibilities of choosing profession, the socialization in school, the roles in the families, the different possibilities of the genders at the labour market, and on the pedagogues profession itself.*

*In Hungary, the project asked 115 nursery pedagogues and 78 primary school teachers in 10 settlements in 2012. We used an international question form translated to Hungarian, for easy comparison of the data.*

*We deal with a special part of the research, the opinions on the pedagogue career, and on the problems of the present time period.*

*The main questions were: how can pedagogues – women and men respectively – live up to their commitments in present circumstances, what are their plans of career, and how they judge the pedagogue profession from the viewpoint of status, prestige, and salary.*

**Keywords:** *teaching profession, gender, research*

## **Bevezetés**

Napjaink társadalomtudományi kutatásaiban egyre nagyobb hangsúllyal jelenik meg a gender, azaz a társadalmi nem témaköre. A gender fogalmának több meghatározásával is találkozhatunk. Az egyik definíció szerint a gender „a szocializáció során elsajátított és bevéssődött társadalmi meghatározottságokra utal, melynek következtében nőként, illetve férfiként viselkedünk” (Hadas, 1994: 46). Vagyis a fogalom a társadalom által megalkotott normák, elvárások összességét öleli fel, amely a nemekre vonatkozik. Évtizedek óta folynak e témakörben kutatások a szociológia és az antropológia területén. Ezek rámutatnak, hogy a nemi szerepek (mint a férfiasság, a nőiesség) függenek a társadalmi körülményektől, illetve a gyermeki szocializációtól. A gendernek létezik egy pozitív olvasata, amely alapvetően a férfi és nő közötti egyenlőséget hangsúlyozza, és ezt a célt kívánja elérni mind a politika, mind a nevelés területén.

## **A kutatás célja**

Jelen kutatás egy nemzetközi projekt része, amely több országban vizsgálja a gender problémakörét az iskola előtti és az alapfokú képzésben. Óvodapedagógusok és általános iskolai tanítók körében gyűjt információkat a nemek kapcsolatáról, a fiúk és lányok iskolai eredményességéről a pályaválasztás lehetőségeiről, az iskolai szocializációról, a családon belüli szerepekről, valamint a nemek munkaerőpiaci lehetőségeiről és magáról a pedagógusi hivatásról.

E tanulmány a kutatás egy szeletével, a pedagógusi pálya megítélésével, aktuális kérdéseivel foglalkozik, a gender szempontjából tanulmányozza a pedagógusi pálya jellegzetességeit. Annak vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, hogy napjaink oktatási környezetében hogyan tudnak helyt állni a női és a férfi pedagógusok, milyen karrier-terveik és -lehetőségeik vannak, hogyan ítélik meg a pedagógusi pályát, milyen vonzerővel rendelkezik e hivatás.

A magyarországi kutatást 10 település 115 óvodapedagógusa<sup>1</sup> és 78 tanítója körében végeztük 2012 tavaszán<sup>2</sup>. A kiválasztott intézmények Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében találhatók, megyeszékhelyek, kisvárosok, valamint községek óvodái és iskolái<sup>3</sup>. A kutatás során a nemzetközi projekt magyarra lefordított önkitöltős kérdőívét alkalmaztunk.

A megkérdezett pedagógusok közül egy férfi, a többi nő. A válaszadók átlagéletkora 45,61 év. A megkérdezettek között a 40-49 évesek képviselték magukat a legnagyobb számban (42,2%), de az 50-59 évesek is nagy arányban vannak jelen a mintában (36,2%)<sup>4</sup>. Az életkori arányoknak felel meg az oktatásban töltött tapasztalat is, főként a

---

<sup>1</sup> Ebből 3 óvodavezető, 1 tagóvoda vezető, 1 óvodavezető helyettes.

<sup>2</sup> A kutatás lebonyolításához Erdeiné Nyilas Ildikó, Fekete Ilona Dóra, Kissné Rusvai Julianna és Vargáné Nagy Anikó nyújtott segítséget.

<sup>3</sup> A kutatást az alábbi települések óvodáiban, ill. általános iskoláiban végeztük: Baktalórántháza (18 válaszadó), Buj (4 válaszadó), Debrecen (79 válaszadó), Hajdúböszörmény (57 válaszadó), Levelek (9 válaszadó), Magy (3 válaszadó), Nyíregyháza (5 válaszadó), Nyírmeggyes (12 válaszadó), Tiszavasvári (2 válaszadó), Tolcsa (4 válaszadó).

<sup>4</sup> Magyarországon kevés a fiatal a pályán (a 30 év alattiak aránya 12%), és ehhez képest viszonylag sok az idősebb (50 év feletti) pedagógus (28%) (TALIS, 2009).

legalább 20 éve a pályán lévő pedagógusok képviselik magukat a mintában. A pályán töltött idő átlaga 23,94 év.

A válaszadók 70,7%-a házasságban, 16,5%-a egyedülálló, 12,8%-uk választotta az egyéb kategóriát<sup>5</sup>. A válaszadók 15,8%-ának nincs gyermeke, 21,3%-ának van egy, 55,7%-ának kettő és 13,11%-ának három gyermeke. A megkérdezett pedagógusok többsége városi (84,7%), főként megyeszékhelyen vagy egyéb, kisebb városban született, illetve lakik.

Mint ahogy az országos statisztikák ismeretében várható volt, a válaszadók 72,7%-ának intézményvezetője nő, férfi vezetők csak az általános iskolákban találhatók.

## **A gender-kérdés a pedagógusi pályán**

Kutatásunk során rákérdeztünk, hogy a megkérdezett pedagógusok részt vettek-e korábban a gender-témakörrel kapcsolatos továbbképzésen vagy van-e kapcsolatuk valamilyen gender-témával foglalkozó egyesülettel. Magyarországon még kevés szakmai fórumon foglalkoznak a gender témával, így a szakmai továbbképzéseken is csak ritkán fordul elő ez a problémakör. Valószínűleg ennek tulajdonítható, hogy a megkérdezett pedagógusok csak 3,5%-a vett részt a gender témában szervezett továbbképzéseken és 96,5%-a válaszolt nemmel erre a kérdésre.

Hasonló a helyzet a gender témával foglalkozó egyesületekkel: a megkérdezettek csupán 1,8%-a vállal

---

<sup>5</sup> Az 1996/97-es magyar pedagógusvizsgálatban is hasonló volt a házasságok aránya: ott 74,5%, ami lényegesen magasabb, mint a 15 éves és idősebb népességnél, ami 55,9% volt 1998-ban (Sugár, 1998).

szerepet ilyen jellegű szervezetben, 98,2%-a nem vesz, illetve vett részt gender témával foglalkozó egyesületben. A fenti arányok nem meglepőek, hiszen míg a genderelméletek a kultúráról, műveltségről és tudásról alkotott hagyományos elméletek és tudománykörök újragondolását eredményezték a társadalomtudományokban, a magyar neveléstudományban, illetve a tanárképzésben – annak ellenére, hogy ebben a képzési formában viszonylag nagy számban vesznek részt nők más felsőoktatási intézményekhez képest – kevéssé jelent meg ezzel a témakörrel foglalkozó kritikai diskurzus (Thun, 2007). Magyarországon a gender témakörben ritkán hirdetnek meg kurzust a felsőoktatási intézményekben, a neveléstudományi konferenciákon csak néha jelenik meg ez a téma, a folyóiratokban alig találhatók ezzel a kérdéssel kapcsolatos írások (Kereszty, 2007). A neveléstudományi kutatásokat végzők ritkán foglalkoznak az általános iskolás korosztályú fiúk-lányok nemspecifikus különbségeivel, a demokratikus szempontok alapján sokkal inkább az egyenlő bánásmód kerül előtérbe. A tanár-továbbképzésekben sem kezelik kiemelten a gender témakört (Grossmann, 2007). A neveléstudományi kutatások közül elsősorban a taneszközökkel kapcsolatos vizsgálatok foglalkoztak részletesebben ezzel a területtel (Cs. Czachesz-Lesznyák-Molnár, 1996; Dálnokiné, 2001; Kereszty, 2005), amelyek kvalitatív és kvantitatív eszközökkel tanulmányozták a szövegkorpuszt, a szókincset és az illusztrációkat a magyar tankönyvekben. Ezért mindenképp fontos volna a társadalmi nem témakörével foglalkozni, nem csupán elméleti síkon, hanem gyakorlati szinten is.

## Nők a pedagógusi pályán

A nők beáramlása a munkahelyekre már a huszadik század első felében megindult Magyarországon, azonban az egyes iskolatípusokban különböző mértékben következett be ez a folyamat. A nők aránya 1912 és 1934 között 31,1%-ról 44,3%-ra emelkedett az elemi iskolákban, a középiskolákban pedig 9,3%-ról 21,8%-ra ugrott. Ugyanekkor a polgári iskolákban arányuk a már kezdetben magasnak tekinthető 57,3%-ról 61,1%-ra nőtt. A nyolc évfolyamos kötelező általános iskola kiépülésével vette kezdetét az a folyamat, melynek eredményeként a nők aránya tartósan meghaladta a férfiakét az alapfokú oktatásban, és a középfokú oktatás kiterjesztésével párhuzamosan, folyamatos létszámemelkedés mellett csökkent a középiskolában a férfiak aránya (Ferge és munkatársai, 1972).

A hetvenes években a női pedagógusok aránya alsó tagozaton már 90 százalék, felső tagozaton 70 százalék, gimnáziumban, szakközépiskolában és a szakmunkásképző közismereti tanárainál 50-55 százalék volt (Ferge-Háber, 1978). 1980-ra 64 százalékra emelkedett a női pedagógusok aránya a magyar közoktatásban (Kozma, 1985), a munkaerőhiány és az alacsony keresetek hatására az 1980-as évek végére a nők aránya már megközelítette a 90%-ot (Polónyi-Timár, 2006).

A kilencvenes években az alsóbb fokozatokon tanítók 84 százaléka volt nő (Nagy M., 1998). Alsó tagozaton már szinte alig találhattunk férfi tanítót, arányuk a napközis tanárok között is csekély volt. A gimnáziumokban 68 százalékos arányt képviseltek a nők. A szakmai iskolák



változatlanul vonzották a férfiakat, e tantestületekben ők voltak enyhe többségben (Deák-Nagy, 1998).

Az ezredfordulón már 82%-ra emelkedett a nők aránya a közoktatásban. Az óvodapedagógusok létszámát tekintve a legmagasabb a nők aránya: 99,8%. Az alapfokú oktatásban 88%, a középfokú oktatásban pedig 61,1% ez az arány. 2010-ben a közoktatás egészében 83% volt a nők aránya a teljes pedagóguslétszámon belül (Jelentés a magyar közoktatásról, 2010).

Összehasonlítva a hazánkban kialakult képet a nemzetközi tendenciákkal megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a nők aránya minden oktatási szinten magasabb az OECD átlagánál (1999). A legjelentősebb különbség az alsó középfokon tanítók esetében fedezhető fel, ahol a hazai 85,5%-os női aránnyal szemben a tagországok átlaga 62,7%. Általánosan jellemző, hogy minél magasabb oktatási szintről beszélünk, annál nagyobb a férfi pedagógusok aránya (Jelentés a magyar közoktatásról, 2003).

Unió adatok szerint 2009-ben hazánkban az alap- és a hagyományosan középfokúnak tekintett oktatási szintek (ISCED 1–3) átlagában a női pedagógusok aránya hazánkban 79% volt. Az európai uniós tagállamok közül a legmagasabb, 83-86%-os arányok a Balti-államokra alakultak ki, s általánosságban kijelenthető, hogy a közép-kelet-európai tagországok iskolarendszereiben nagyobb arányban alkalmaznak női munkaerőt, mint a nyugati országokban. A tagállamok közül a férfi tanerő aránya Luxemburgban a legjelentősebb, 40%-os, de a többi országhoz képest magas arány adódik Spanyolországra (37%) és Németországra (34%) is. Ezekben az országokban a középfokú oktatás második szakaszát jelentő ISCED 3 képzési szintben például már több férfi tanár dolgozik, mint

nő, összhangban azzal a ténnyel, hogy a legtöbb országban a magasabb, s egyben jobban fizetett képzési szintek felé haladva egyre alacsonyabb szintűvé válik a női tanárok alkalmazása.<sup>6</sup>

Ha a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlását életkor és nem szerint együttesen vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a fiatal, 30 év alatti, férfi munkaerő aránya igen alacsony (2,5%). A 30–39 éves korosztályban 4,6% az arányuk (Jelentés a magyar közoktatásról, 2003).

Mivel erősen elnőiesedett pályáról van szó, a tanulók szinte csak nőkkel találkoznak az iskola előtti nevelésben, illetve az általános iskola alsó tagozatán, ami meghatározó lehet a szocializációjuk szempontjából. Ezért Magyarországon is felvetődik annak szükségessége, hogy az általános iskola alsó tagozatán, esetleg már az óvodában, a férfi pedagógusok létszámának növelésével a szocializáció legérzékenyebb időszakában lévő gyermekek személyiségfejlődését, tanuláshoz való viszonyát pozitívan befolyásoljuk.

Ezzel a témakörrel foglalkozik az a kutatás, amelyet 2009-ben végeztek Budapesten, az iskola- (és tanító-) választás előtt álló, óvodáskorú gyermeket nevelő szülők körében (F. Lassú-Podráczky, 2009). A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezett szülők többsége (90%-a) alkalmasnak tartja a férfiakat a tanítói pályára, szükségesnek gondolja, hogy arányuk a pedagógus pályán növekedjék. Ennek indokaként a leggyakoribb válasz a pedagóguspálya elnőiesedése és a férfi minta hiányának említése volt. Arra a kérdésre, hogy „Jót tenne-e gyermekének, ha férfi tanító tanítaná az alsó tagozatban?” a

---

<sup>6</sup> Amit a tanári hivatásról a statisztika el tud mondani. KSH, 2012. március. <http://www.ksh.hu/szamlap/hivatas.html>

szülők 50%-a igennel válaszolt, 25% nemmel és 25%-uk nem tudta eldönteni, főleg azért, mert szerintük a tanító neme nem számít.

## **A pedagógusi pálya megbecsültsége**

A szakirodalom szerint a nemek közötti arányeltolódást egy-egy foglalkozási csoportban, így a pedagógusiban is általában az adott szakma, munkakör társadalmi-gazdasági megbecsültsége, azaz az adott munkakörről a közvélekedésben kialakult kép, a megszerezhető jövedelem nagysága, a továbblépési lehetőségek és az azonos végzettséggel más területen betölthető állás kínálat befolyásolja (Deák-Nagy, 1998).

Kutatásunk egyik kérdésköre a pedagógusi pálya megbecsültségét és a pedagógusok keresetének megítélését vizsgálta, hiszen e tényezők is jelentős mértékben összefüggnek a pedagógusi pálya elnőiesedésével.

Már az 1970-es magyar pedagógusvizsgálat is rámutatott, hogy „ha egy pályán a nők aránya elkezd növekedni, akkor a pálya általános megbecsültsége és konkrétan a keresetek szintje relatíve csökken, és fordítva, akkor a férfiak egyre gyorsabb ütemben adják át helyüket a nőknek. A folyamat természetesen kumulatív: minél inkább süllyed a pálya vonzereje, annál inkább taszítja a férfiakat, s annál inkább emelkedik a nők túlsúlya” (idézi: Háber, 1999: 149).

Az 1970-es pedagógusvizsgálat a pedagógusok alacsony társadalmi megbecsültség-érzésére hívta fel a figyelmet. Társadalmi megbecsültségüket egy hétfokú skálán átlagosan 3,1-re tették, a szülők körében élvezett megbecsültségüket pedig átlagosan 3,5-re. Anyagi

megbecsültségükre átlagosan 2,5 osztályzatot adtak (Ferge és munkatársai, 1972).

A kilencvenes évek pedagógusai sem érezték igazán társadalmilag sokra értékelt tevékenységnek a tanári munkát (Szabó, 1998). 11 értelmiségi foglalkozás között a középiskolai tanárok a 8., az általános iskolai tanárok a 9., az óvodapedagógusok pedig a 11. helyre kerültek a pedagógusok megítélése szerint a megbecsültségi rangsorban. A közvélemény középiskolai tanári pályát közepesen megbecsült foglalkozásnak tartotta (Marián, 1997).

A statisztikák egyértelműen rámutatnak arra is, hogy a bérezési aránytalanságok is számottevőek. Egyrészt hiába szerez több nő főiskolai vagy egyetemi végzettséget, mint férfi, a diplomás férfiak átlagkeresete jóval magasabb, mint a nőké<sup>7</sup>.

A pedagógusok keresete a 2002. évi közalkalmazotti béremelés nyomán jelentősen nőtt, és 2003-ban az óvodában és általános iskolában dolgozók bére az átlagos diplomás keresetek 70, a középfokú oktatásban dolgozóké pedig 80%-át érte el. Azóta azonban évről évre romlott ez a mutató, a tanárok kereseti lemaradása 2009-re már nagyjából az 1990-es évek elején megfigyelt szintre növekedett. 2010-ben az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok átlagos keresete nem érte el a nem tanárként dolgozó diplomások keresetének 60%-át, a középiskolai tanároké pedig a diplomás átlagkeresetek csupán 68%-a volt (Jelentés a magyar közoktatásról, 2010).

---

<sup>7</sup> Segédanyag a két nem=egy igen c. projekthez. [http://szocetanszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket\\_nem\\_egy\\_lgen/index.html](http://szocetanszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket_nem_egy_lgen/index.html)

Nemzetközi összehasonlításban is rendkívül kedvezőtlen a magyar pedagógusok helyzete. Az EU 19 országának átlagát tekintve a 15 év gyakorlattal rendelkező, alsó tagozaton (ISCED 1) dolgozó tanítók fizetése a saját országbeli 25-64 éves diplomások keresetének a 77%-át éri el, míg Magyarországon csak a felét. A felső tagozaton tanítók fizetése (ISCED 2) az EU 19 átlagában 81%, a középfokon (ISCED 3) oktatóké pedig 89%, miközben nálunk 50, illetve 60% (Jelentés a magyar közoktatásról, 2010).

Tanulságos eredményeket hozott a 2010-ben végzett Diplomás pályakövetés vizsgálat, amely során többek között 738 pedagógus végzettségű frissdiplomás véleményét ismerhetjük meg a pályáról. A válaszadók 35,5%-a egyáltalán nem vagy kismértékben, 40,7%-a közepesen, 17,1%-a nagymértékben és csupán 6,7%-a válaszolta azt, hogy teljes mértékben elégedett volna. Ez az arány azért is figyelemfelkeltő, mivel itt pályakezdő pedagógusokról van szó és már ők is ilyen nagymértékben elégedetlenek a jövedelmi viszonyokkal. Az óvodapedagógusok a többi csoporthoz képest kevésbé elégedetlenek, inkább a közepesen, illetve a nagymértékben elégedett kategóriát választották, miközben a tényleges jövedelmük alacsonyabb, mint a tanítóknak, tanároknak, gyógypedagógusoknak és szakoktatóknak, akik szintén szerepeltek a mintában.

A pálya presztízsével valamivel elégedettebbek voltak a Diplomás pályakövetés vizsgálatban megkérdezett pedagógusok. 20,2%-uk egyáltalán nem vagy kismértékben, 31,3%-uk közepesen, 28,2%-uk nagymértékben, 20,3%-uk teljes mértékben elégedett a pedagógusi pálya presztízsével. A tanárok és tanítók összességében valamivel

elégedetlenebbek a presztízzsel, mint az óvodapedagógusok (Chrappán, 2010).

Kutatásunk szintén a pedagógusok alacsony társadalmi státuszára és jövedelmére mutatott rá. A megkérdezettek szerint egyértelműen magasabb a társadalmi státusza az orvosoknak, ügyvédeknek, vállalkozóknak, katonáknak, mérnököknek, valamint a bankároknak, mint a pedagógusoknak. A pedagógusokénál alacsonyabbnak ítélték meg a festő, a vízvezeték-szerelő, a kereskedő és a mezőgazda társadalmi megbecsültségét. A válaszadók többsége szerint valamennyi felsorolt foglalkozási csoportban magasabb a fizetés, mint a pedagógusoké (1. táblázat).

1. táblázat: A pedagógusok státusza és jövedelme a megkérdezettek megítélése szerint (n=193)  
(Az Ön hazájában milyen a pedagógusok státusza és jövedelme a többi foglalkozáshoz viszonyítva?)

	Százalék (%)							
	Megbecsülés				Fizetés			
Foglalkozás	Maga-sabb	Meg- egye- zik	Alacso- nyabb	Nincs válasz	Mag- a- sabb,	Meg- egye- zik	Alacso- nyabb	Nincs válasz
Orvos	93.2	3.2	3.7	1.6	84.4	7.0	8.6	3.6
Ügyvéd	97.9	1.1	1.1	1.6	98.4	0.0	1.6	3.1
Festő	26.2	13.7	60.1	5.2	68.5	8.8	22.7	6.2
Vízvezeték- szerelő	29.0	14.8	56.3	5.2	61.3	8.8	29.8	6.2
Vállalkozó	73.4	8.7	17.9	4.7	97.3	2.2	0.5	4.7
Katona	64.3	13.5	22.2	4.1	80.1	11.0	8.8	6.2
Kereskedő	33.0	15.4	51.6	5.7	55.7	12.0	32.2	5.2
Mérnök	92.6	5.3	2.1	2.6	95.7	2.2	2.2	4.1
egyéni gazdálkodó	39.9	12.0	48.1	5.2	77.7	7.3	15.1	7.3
Bankár	92.6	2.6	4.7	1.6	97.9	1.1	1.1	3.1
Egyéb	13.0				12.4			

Annak ellenére, hogy a pedagógusi pálya megbecsültségét alacsonynak tartják és a fizetéssel sem elégedettek a megkérdezett pedagógusok, 44%-uk soha nem gondolt arra, hogy abbahagyja a pedagógusi munkát, és más foglalkozást folytasson. Az indoklásuk szerint ez a munka abszolút megfelelő számukra. A szakma szeretetén kívül az is közrejátszik, hogy a válaszadók átlag életkora 45,61 év. Tehát arra is gondolnunk kell, hogy a negyven év fölöttieket nem szívesen veszik fel új munkaerőként, valamint a kor előrehaladtával egyre kevésbé érez hajlandóságot az ember új szakma, hivatás elsajátítására. A válaszadók 0,5%-a válaszolta azt, hogy folyamatosan gondolkodik azon, hogy elhagyja a pályát, 3,7%-ukban pedig rendszeresen felmerül ez a gondolat (2. táblázat). Ők a jobb fizetés reményében tennék ezt.

Akik folyamatosan vagy rendszeresen gondolkodnak a pályaelhagyáson, kivétel nélkül nagyvárosban laknak ( $p=0,032$ ). Valószínűleg a kisebb településeken élőknek nincs vagy csak kevés lehetőségük van a változtatásra.

2. táblázat: A pedagógusi pálya elhagyása iránti késztetés  
( $n=193$ )

<b>Az utóbbi években elgondolkodott azon, hogy abbahagyja az óvodai munkát/tanítást és más foglalkozást folytasson?</b>	<b>%</b>
folyamatosan	0.5
rendszeresen	3.7
néha	31.4
ritkán	20.4
soha	44.0
összesen	100.0
nincs válasz	1.0

Egyéb okként jelölték meg az anyagi, társadalmi megbecsülés hiányát (4-en), hogy sok a probléma a szülőkkel és gyerekekkel (3-an), hogy bizonytalan az állás (3-an), hogy időnként túl fárasztó és óriási a felelősség (ketten). Egy-egy pedagógus írta, hogy érdekesebb munkát szeretne, kevés szabadideje, illetve konfliktusok esetén gondolkodik a pálya elhagyásán. Volt, akit leginkább egy olyan szakma megszerzése érdekelne, amely tanítás mellett is gyakorolható.

Akiknek nem jutott eszébe a pedagógusi pálya elhagyása, azzal indokolták ezt, hogy szeretnek gyerekekkel foglalkozni, örömmel tölti el őket ez a munka és ebben van sikerélményük, szeretik kipróbálni magukat más területen is, állandó megújulást igényel, érdekes ez a szakma, illetve sok szeretetet lehet adni és kapni.

## **Karrier – férfiak és nők a vezetésben**

A vonatkozó szakirodalom gyakran rámutat arra, hogy a nők vezetővé válásának esélyei a férfiakénál rosszabbak, csekély az arányuk a vezetők, főként a felsőszintű gazdasági vezetők között. A politika és a gazdaság szférájában egyaránt nehezebben kerülnek vezetői pozícióba, a pozíciók alsóbb szintjeire lépnek be és megrekednek a középvezetői szinteken. Keményebben kell dolgozniuk a férfiaknál, hogy elismertessék eredményeiket és magukat. A pálya kezdetén meglévő hátrányok az idő előrehaladásával fokozódnak.

Elemzők egy piramisszerkezettel ábrázolják a női vezetők elhelyezkedését a hierarchiában. A nők a vezetői hierarchia alsóbb szféráiban helyezkednek el és azokon a vezetői



posztokon, amelyek presztízse kicsi. A nők jelenlétének ez a piramisszerkezete érvényesül egy adott pálya különböző szintjein és egy adott szinten belüli beosztási hierarchiában egyaránt. A nők hierarchikus elhelyezkedésének piramis szerkezetére a legjobb példát éppen az oktatás kínálja.<sup>8</sup>

A korábbiaktól eltérően, amikor a vezetők többsége az iskolák élén férfi volt minden iskolafokozatban, 2006-ban az általános iskolák vezetőinek majdnem kétharmada nő volt. A nővezetők aránya azonban lényegesen csökken az intézményi hierarchia felsőbb szintjein, az egyetemek-főiskolák vezetőinek csupán egynegyede nő. Minden európai országban érvényesül az oktatásban és tudományban is az a tendencia, hogy minél magasabb szintű fokozatról, beosztásról van szó, annál kisebb a nők aránya.

Összességében tekintve: Magyarországon az iskolaigazgatók 51%-a nő. A 2009-es TALIS vizsgálatban szereplő országok átlagában viszont az iskolaigazgatóknak több, mint a fele (55%-a) férfi. Ez a tény még akkor is a férfiak esélyelőnyére enged következtetni, ha figyelembe vesszük, hogy a nagyobb női dominanciájú országokban a női iskolaigazgatók aránya is magasabb (TALIS, 2009).

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a férfiak vezetői megbízásának esélyét növeli, ha az iskolában szakképzés folyik, ha az intézmény bármilyen szempontból az átlagosnál kiemeltebb helyzetben van (magas gyerek- és pedagóguslétszámmal működik, megyei vagy fővárosi fenntartású, országos beiskolázású, egyetem gyakorlóhelyéül szolgál stb.) (Vágó, 1998).

---

<sup>8</sup> Segédanyag a két nem=egy igen c. projekthez.  
[http://szocianszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket\\_nem\\_egy\\_lgen/index.html](http://szocianszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket_nem_egy_lgen/index.html)

Kutatásunk rávilágított arra, hogy a megkérdezettek nem is igazán szeretnék adminisztrációs, illetve menedzsment feladatokat végezni (3. táblázat). 31,1%-uk egyáltalán nem érdeklődik az adminisztrációs, illetve menedzsment feladatok iránt, 20%-uk egy kicsit, 31,1%-uk valamennyire. Csúpan 11,6%-ukat érdekl meg lehetősön és 6,3%-ukat nagyon ez a terület.

3. táblázat: Az adminisztrációs, illetve a menedzsment feladatok elvégzése iránti motiváció (n=193)

<b>Érdekelnek Önt az adminisztrációs, illetve a menedzsment feladatok?</b>	<b>%</b>
igen nagyon	6.3
meglehetősen	11.6
valamennyire	31.1
kicsit	20.0
egyáltalán nem	31.1
összesen	100.0
nincs válasz	1.6

Akik érdeklődnek e terület iránt, leginkább azzal indokolták, hogy szeretnék segíteni az oktatás minőségének fejlesztését és több pénzt akarnak keresni ezzel. Akik nem érdeklődnek az adminisztrációs, illetve menedzsment feladatok iránt, azzal indokolták, hogy inkább jobban szeretnek gyerekekkel dolgozni.

A válaszadók nagy részét (akik között csúpan egy férfi volt) tehát kevésbé vagy egyáltalán nem érdekl az irányítással kapcsolatos feladatok. Ugyanakkor a valós helyzetből kiindulva (az óvodákban általában kizárólag nők a pedagógusok) az igény nagyobb a női vezetőkre: a válaszadók 14,3%-a a férfivezetők mellett voksolt, 44,7%-

uk szerint mindegy, milyen nemű a vezető, 40,9%-uk inkább nőt látna szívesen igazgatói poszton (4. táblázat).

Érdekességként említjük meg, a férfivezető mellett voksoló pedagógusok elsősorban 45 éven felüliek voltak ( $p=0,000$ ) és főként a tanítók, bár az óvodapedagógusok közül is 3-an szívesebben látnának férfit a vezetői székben ( $p=0,000$ ). További érdekesség, hogy azok közül, akiknek férfi vezetője van, senki sem választotta azt a lehetőséget, hogy inkább nő vagy csakis nő legyen a főnöke ( $p=0,000$ ). Akiknek pedig nő az intézményvezetőjük, továbbra is inkább nőt szeretnének látni az igazgatói poszton.

4. táblázat: A válaszadó döntése a női vagy férfi vezető mellett ( $n=193$ )

<b>Mit szeretne, ha az Ön intézményében az óvodavezető/igazgató inkább nő vagy férfi lenne?</b>	<b>%</b>
csakis férfi legyen	2.1
inkább férfi legyen, mint nő	12.2
mindegy	44.7
inkább nő legyen, mint férfi	27.1
csakis nő legyen	13.8
összesen	100.0
nincs válasz	2.6

Akik a női vezetők mellett érveltek azzal indokolták ezt, hogy, a nőkben sokkal több a vezetőre jellemző tulajdonság (jobban teremtenek kapcsolatot, az iskolai problémákat jobban kezelik, emocionálisabbak). Akik a férfi vezetők mellett döntöttek, azzal indokolták, hogy ők jobban irányítanak, és demokratikusabbak, mint a nők. Több válaszadó megjegyezte, hogy „a rátermettséget nem a nem

határozza meg”, illetve „a vezetői tulajdonságok fontosak, nem a nemük”.

A válaszadók nagy többsége (83,2%-a) egyáltalán nem szeretne igazgató lenni (5. táblázat). Csupán 2,1%-uk nyilatkozta azt, hogy nagyon szeretne vezetői pozíciót betölteni. Szignifikáns kapcsolat áll fenn a válaszadó kora és a vezetői pozíció elérésének szándéka között ( $p=0,022$ ), de elmondható, hogy a fiatalabbak ugyanúgy nem szeretnének vezetők lenni, mint az idősebbek. Azok, akik valamilyen (főként kismértékű) hajlandóságot mutattak arra, hogy vezetők legyenek, főként 45 éven felüliek voltak.

5. táblázat: A válaszadók törekvése a vezetői pozíció eléréséért (n=193)

<b>Ha tehetné, Ön szeretne óvodavezető/iskolaigazgató lenni?</b>	<b>%</b>
nagyon	2.1
eléggé	1.1
valamennyire	6.8
kicsit	6.8
egyáltalán nem	83.2
összesen	100.0
nincs válasz	1.6

Akik szeretnének vezetők lenni, elsősorban azzal indokolták, hogy meg kívánják oldani a jelenlegi helyzetet az intézményben. Akik elhatárolódnak a vezetői szereptől azzal érveltek, hogy szívesebben foglalkoznak gyerekekkel. Az egyéb kategóriába a legtöbben azt írták, hogy nem érzik magukat „vezető típusnak”, nem eléggé rátermettek, ezért nem szeretnének vezetők lenni. A vélemények között szerepel továbbá, hogy sok stresszel jár ez a munka, a

felelősséghez viszonyítva alacsony a fizetés, ez hálátlan feladat és túl sok az adminisztratív munka, illetve jobban érdeklik őket a szakmai, módszertani vonatkozások, a nevelési lehetőségek. Voltak, akik szívesen kipróbálnák magukat vezetői minőségben, illetve azért lennének szívesen vezetők, hogy korszerű, szép intézményük legyen, valamint szeretnék szervezni az intézmény életét.

Rákérdeztünk, hogy ha a megkérdezetteknek lehetőségük adódna, hogy egy kollégájukkal együtt dolgozzanak egy óvodai/iskolai programban, akkor férfi vagy női munkatársat választanának. A megkérdezettek több, mint fele (54,2%-a) szerint mindegy volna a munkatárs neme. 22,6%-uk inkább egy nővel dolgozna együtt, mint egy férfivel, 19,5%-a pedig csakis egy kolléganővel tudna együttműködni (6. táblázat). Itt megjegyezzük, hogy a válaszadók nagy részének egyáltalán nincs férfi kollégája, így még ha szeretnének is, akkor sem tudnának együtt dolgozni férfi munkatárssal.

6. táblázat: Férfi vagy női munkatárs választása (n=193)

<b>Ha lehetősége adódna, hogy egy kollégájával egy óvodai/iskolai programban dolgozzon együtt, kit választana?</b>	<b>%</b>
csakis egy férfi kollégát	0.5
inkább egy férfi, mint egy női kollégát	3.2
mindegy	54.2
inkább egy nőt, mint egy férfi kollégát	22.6
csakis egy kolléganőt	19.5
összesen	100.0
nincs válasz	1.6

## Összegzés

A kutatás a társadalmi nem szempontjából vizsgálta a pedagógusi pályát. A megkérdezettek a témában végzett korábbi kutatásokhoz hasonlóan a pedagógusok társadalmi helyzetét és jövedelmét alacsonynak ítélik meg. A pedagógusi pálya esetleges nehézségei ellenére a válaszadóknak nagy része soha nem gondolt arra, hogy abbahagyja ezt a munkát. Összességében elmondható, hogy a válaszadók nem érdeklődnek az adminisztrációs és vezetői feladatok iránt és egyáltalán nem törekednek a vezetői pozíció betöltésére. Vagyis még ha volna is lehetőségük, akkor sem lennének motiváltak az adott intézmény vezetésére. A válaszadók csaknem fele nyilatkozta azt, hogy számára mindegy, hogy férfi vagy nő legyen a vezető az intézményben, 41%-uk viszont inkább nőt látna szívesen igazgatói poszton. A válaszadók fele számára mindegy, hogy férfi vagy női munkatárssal dolgozik-e együtt, ez a szempont egyáltalán nem befolyásolja őket a munkatárs megválasztása során.

A megkérdezettek közül eddig csak kevesen vettek részt a gender témakörével kapcsolatos továbbképzésen, illetve vállalnak szerepet valamilyen gender témával foglalkozó egyesületben.

A kutatás adatai is azt mutatják, hogy mindenképp több gender témájú kurzusra lenne szükség a továbbképzésekben, a felsőoktatásban, hogy felülvizsgáljuk és módosítsuk a nemek társadalmi szerepéről alkotott nézeteinket.

## Felhasznált irodalom

- Amit a tanári hivatásról a statisztika el tud mondani.  
In: <http://www.ksh.hu/szamlap/hivatas.html>
- BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén (szerk.) (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- CHRAPPÁN Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. [Diplomás pályakövetés: Frissdiplomások. 4.] Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, 267-286. p.
- CS. CZACHESZ Erzsébet – LESZNYÁK Márta-MOLNÁR Edit Katalin (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. In: Educatio, 3, 417-430. p.
- DÁLNOKINÉ PÉCSI Klára (2001): Családkép a kisiskolások tankönyveiben. In: Új Pedagógiai Szemle, 1, 100-106. p.
- DEÁK Zsuzsa –NAGY Mária (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: NAGY Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények 1996/97. Budapest, Okker Kiadó, 13-59. p.
- F. LASSÚ Zsuzsa – PODRÁ CZKY Judit (2009): A férfiak alkalmassága és szükségessége a tanítói pályán a szülői vélekedések tükrében. In: Pedagógusképzés, 4, 5-17. p.
- FERGE Zsuzsa – GAZSÓ Ferenc-HÁBER Judit-TÁNCZOS Gábor-VÁRHEGYI György (1972): A pedagógusok helyzete és munkája. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet

- FERGE Zsuzsa – HÁBER Judit (1978): Pedagógusok. In: HUSZÁR Tibor (szerk.): Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások. Budapest, Kossuth Kiadó, 153-168. p.
- FORRAY R. Katalin – KÉRI Katalin (2007): Társadalmi nem és iskola. In: Educatio, 4, 543–550. p.
- GROSSMANN Erika (2007): Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetjelentés. In:[http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Ungarn\\_12\\_07.pdf](http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Ungarn_12_07.pdf)
- HÁBER Judit (1999): A pedagógusnők helyzete, egy pálya elnőiesedése. In: MELEG Csilla (szerk.): Iskola és társadalom [szöveggyűjtemény. 2.] Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 149-158. p.
- HADAS Miklós (1994): Hímnem-nőnem. In: HADAS Miklós (szerk.): Férfiuralom: írások nőkről, férfiokról, feminizmusról. Budapest, Replika Kör, 246–264. p.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KERESZTY Orsolya (2007): A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában. In: Educatio, 4, 637-649. p.
- KERESZTY Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. In: Könyv és nevelés, 3, 56-67. p.



- KOZMA Tamás (1985): Pedagógustársadalmunk a nyolcvanas években. Köznevelésünk évkönyve. Budapest, Tankönyvkiadó, 207-216. p.
- MARIÁN Béla (1997): Mérlegen a középiskola. In: Új Pedagógiai Szemle, 4, 43-55. p.
- POLÓNYI István – TIMÁR János (2006): A pedagógusprobléma. In: Új Pedagógiai Szemle, 4, 15-31. p.
- Segédanyag a két nem=egy igen c. projekthez. In: [http://szocianszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket\\_nem\\_egy\\_Igen/index.html](http://szocianszek.unideb.hu/tart/palyazat/Ket_nem_egy_Igen/index.html)
- SILIUS, Harriet (2003): Foglalkoztatottság, egyenlő esélyek és a nőtudomány (women's studies) kilenc európai országban. In: PETŐ Andrea (szerk.): Női esélyegyenlőség Európában. Budapest, Balassi Kiadó, 15-64. p.
- SZABÓ Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: NAGY Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Budapest, Okker Kiadó, 145-175. p.
- TALIS: Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről (2009). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- THUN Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. In: Educatio, 4, 623-636. p.

**Jancsák Csaba:**

***Towards pre-vocational training? (Labour market actors' feedback on the training programme of mobile application development at university)***

**Absztrakt**

*Kutatásunk legfontosabb célja az volt, hogy információkat szerezzünk a szakemberképzés és a munkáltatók elképzeléseinek, szorosabb kongruenciájának, összehangolásának elősegítéséhez. A kutatás kérdései azt vizsgálták, milyen erőnyeket és hiányosságokat látnak a foglalkoztatók a pályakezdő szakemberek felkészültségében és milyen igényeket és együttműködési elképzeléseket, terveket fogalmaznak meg a szakemberképzés irányában. A kutatás alatt személyes megkeresés során 552 munkaerőpiaci szereplővel (e fogalmat szűkített értelemben használjuk: cégek, vállalkozások képviselőit, tulajdonosait, vezető munkatársait értjük alatta) töltöttünk ki kérdőívet. Továbbá a szakmaspecifikus elvárások megismerése céljából 79 on-line interjút és 24 személyes interjút készítettünk (szakterületi munkatárssal, cégvezetővel, az adott cég HR-es, személy- és munkaügyi kapcsolatokért felelős szakemberével). Kutatásunk eredményeként kirajzolódtak előttünk a munkaerőpiac általános és a szakterület szakmaspecifikus elvárásai, a felsőoktatással való együttműködéséről élő vélekedések. E terület munkaerő-*

*piaci szereplői egyfajta előszakképzést várnak a felsőoktatástól, a szakmai specializációt pedig jórészt saját hatáskörben tervezik megoldani. A képzésbeli együttműködés formájának elsősorban a gyakornoki programot, a felsőoktatási gyakorlati kurzusok vezetését, továbbá a szendvicsképzés lehetőségét tartják.*

**Kulcsszavak:** *felsőoktatás, munkaerőpiac, munkavállalói kompetenciák, IT-szakemberképzés*

## **Abstract**

### **“Towards pre-vocational training?": Labour market actors' feedback on the training programme of mobile application development at university**

*The main objective of our research was to gain information for promoting the more efficient harmonization of the ideas of employers and professional training actors. The research has focused on the opinion of the employers: what strengths and weaknesses do they see in the preparedness of young professionals and what are their needs concerning the training? The springboard for our study was that there is a need for congruence of the structures of the labour market and higher education. The deepest criticism towards the higher education formed by the Bologna process concerns exactly this dimension, namely, that the issue of transition to the labour market appears in a shallow way among the content elements of educational programmes. In the study, questionnaire research was conducted with 552 labour*

*market actors (employers) concerning their expectations (employee competencies) towards University of Szeged graduates, furthermore, with representatives of 79 companies concerning profession-specific competencies above general ones; and with a further 24 people (company heads, HR managers, personnel and work relations managers) specified interviews were conducted. In the case of the mobile application development module, in order that profession specificities are more thoroughly understood, a database of 20 companies was compiled from the contact questionnaire database (N=552) and a database resulting from our own Internet search; these companies were contacted directly.*

*As a result, we now have a view on the general and specific expectations of this field. Last, but not least, we have also examined the issue of the cooperation between tertiary education and the labour market. Concerning this professional specialization, employers expect the establishment of firm theoretical and professional knowledge and way of thinking, while specialization is considered to be their task in order to be able to tackle the everchanging challenges of the market. As a form of cooperation, they prefer apprenticeship programmes, running technical courses, presenting problems through practice and a future possibility of starting a mixed training module.*

**Keywords:** *Human Capital, Higher Education, Congruence of Higher Education and Labour Market, IT-education, Teaching of Developing Mobile Phone Applications*

## Introduction

Although not an exclusive, but maybe most important, condition of economic development or boom is that appropriately trained labour force should take part in production processes. (Hrubos 1995, Kozma 2004, Polónyi–Tímár 2001). The springboard for our study<sup>9</sup> was that there is a need for congruence of the structures of the labour market and higher education (Clemens-Croome 2006, Csernovitz–Szegedi 2012, Jóna 2008, Kővári–Polónyi 2006, Polónyi 1996). This statement nowadays is regarded as obvious, however, the assumption that the ‘invisible hand of the labour market’ would deliver a solution proves to be mistaken (Polónyi 2012, Reichert–Tauch 2003). The deepest criticism towards the higher education formed by the Bologna process concerns exactly this dimension, namely, that the issue of transition to the labour market appears in a shallow way among the content elements of educational programmes (Jancsák 2011, Kozma–Rébay 2008).

According to the studies researching labour market processes, professionals freshly graduating from higher education or tertiary level vocational training programmes do not, in all cases, live up to the expectations of employers in terms of skills/ competencies. “Our higher education remains to be highly knowledge-centred and hardly skill-centred, and it does not lay enough emphasis on the

---

<sup>9</sup> The study was realised with the support of TÁMOP-4.1.2.A/1-11/1 in the framework of Új Széchenyi Terv [New Széchenyi Plan] as part of the programme entitled “Output oriented training programme development at the service provider university of the South Great Plain Region” (Leader of research).

assessment and development of learning outcomes.” (Bazsa 2009:15) Some of the solutions to the problems concerning the whole of Europe seem to suggest that students should be more and more placed in part-time employment or offered internships (Clemens-Croome 2006, Kiss 2010, Nielsen 2010).

The complexity of the problem is also marked by the fact that, although, as a result of educational policy changes, more and more young people have the opportunity to obtain higher-level qualifications, it is how to compile the contents of programmes that proves to be the biggest challenge among the consequences of the changes in higher education. Universities, as higher education supermarkets in a market-like competition of institutions with entrepreneurial spirits – as testers of “new product types”, modularised teaching materials and distance education – find that the inner world and content of education have been significantly transforming, and while they are to develop new services (e.g. multiple-choice tests, power point presentations, experience-like universities or Internet-based trainings), all this results in “creating and serving the needs of the consumer culture of a lack of education” (Beck 2006: 70). We agree with the position of Kozma (2006) that as a result of the above described trends, during the transformation of contents at the 21<sup>st</sup> century European university, the training of professionals is partly removed from bachelor programmes; at the same time, bachelor programmes more and more resemble lower level schools, as a result of which “it is no longer its academic nature that defines the image of higher education” (Kozma 2006:112). European studies have established – and these findings are considered valid for

the Hungarian situation as well – that while higher qualification is a requirement in career advancement in the workplace, today a given level of qualification does not guarantee – unlike in the world of the previous generation – gains in terms of employment or earnings (Stalder 2003: 18).

Higher education syllabuses are more and more compiled in accordance with competencies, and this is how actors often consider it guaranteed that academic quality and labour market applicability become compatible objectives in higher education. The first two European-scale reports of 1999 and 2001 relying on the information providing services of the ministries of education and rectors' conferences have reinforced this (Haug-Kirstein 1999, Haug-Tauch 2001). However, according to later summative analyses, the greatest challenge in the course of curricular reform under the aegis of the Bologna process seems to be how we can make justice between the stakeholders regarding the labour market applicability of university graduates and the relevance of higher education, while not compromising certain long-term perspectives, which fit higher education institutions better (Haug-Kirstein 1999, Haug-Tauch 2001). Preserving (or even raising) the standard of academic quality and the issues of university graduates' transition to the labour market are the two most often mentioned drives of the Bologna process. (91% of institute heads regard the question of the labour market applicability of university graduates to be of key importance from the point of view of rethinking university curricula. Reichert-Tauch 2003)

The major consequence of these new challenges (which many regard as the universities' fight for survival in the

world of cutbacks in Europe) is that the classical academic leadership of the university is replaced with a managerial approach, and as a result, decisions are made in a central (tight, regarded to be specialised) power field, which is no longer the faculty councils or the university council/senate, and neither is it the vice-rectors (characterised by academic-like resources of knowledge and prestige capital), but the execution and administration bodies, mostly people of finance, management, strategy, development, application for funds, HR administration and any leading bodies formed from these groups (occasionally appointed by the funder and not elected by university citizens) (see also Estermann–Nokkala 2009; Estermann–Nokkala–Steinel 2011). Nowadays, it is apparent that besides the traditional value-creating function (see Newman 2001, Bär 2005, Némedi 2005:138-143; which Weber 1998:72 describes as „Intellectual honesty is the only specific merit which has to be formed by education” [at the university – JCs.]), there are new roles to be fulfilled. In this respect, it can be noted that there is a more and more conspicuous fraction line: between actors emphasising the classical educational ideal and value transmission processes (and base research) towards students from the universities’ point of view, and actors accentuating the innovative function of the entrepreneurial university and competence development (and applied research representing business value as well) towards students (see Buzás 2007). The presence of these two views at the same time becomes a kind of value co-existence, which refers to an expansion of university functions (and not to a zero-sum game-like restructuring). When, similarly to others, we call the attention to the fact that taking the most endurable and permanent institutions



of human civilisation, following the Roman Catholic Church, the British and the Iceland parliaments, the institute of the University is next in line, as “among the 85 institutes having existed since 1520, 70 are universities” (Kerr 1982:152, quoted by Berdahl 1993:163, and Hrubos 1999:9), we also mean that the “permanence” of universities is also caused by the co-existence of (preserving) traditions and (reacting to the challenges and changes in) modernity. In our view, the resolution of this dilemma lies in a knowledge-translational view: a developmental view that can blend base and exploratory research findings and innovative (even industrial) application into a unified concept.

From the perspective of the subject of this research, it is essential to see this, as – in our opinion – it poses new challenges to higher education institutions (higher education actors) to realise this congruence in those programmes of the university that approximate market expectations in such a way that development, i.e. compiling and developing teaching materials and modules, happens in collaboration with market actors.

The most important goal of the study discussed in this dissertation was to obtain information on the ideas of trainers and employers to promote their closer attuning (congruence). The research questions observed what merits and shortcomings employers see in freshly graduated professionals’ preparedness and what demands they express towards training professionals.

In the study, questionnaire research was conducted with 552 labour market actors<sup>10</sup> (employers) concerning their

---

<sup>10</sup> In the scope of this study, the term labour market actor is used in a narrower sense: representatives, owners and leaders of companies or businesses are meant by it.

expectations (employee competencies) towards University of Szeged graduates, furthermore, with representatives of 79 companies concerning profession-specific competencies above general ones; and with a further 24 people (company heads, HR managers, personnel and work relations managers) specified interviews were conducted. Besides the quantitative data, relevant applied details of the interviews are given in italics. In the case of the mobile application development module, in order that profession specificities are more thoroughly understood, a database of 20 companies was compiled from the contact questionnaire database (N=552) and a database resulting from our own Internet search; these companies were contacted directly. 18 people of the following 14 companies accepted to participate in our study (Table 1). In our analysis, where specified data were used instead of regarding the full sample, the summarised results of the subjects are given.

Table 1: Subjects of the specified study

Company name	Subject	position
Binga Kreatív Kommunikációs Ügynökség	Végvári, Péter	director of operations
Binga Kreatív Kommunikációs Ügynökség	Gonda, Bence	managing director
CAS Software Kft.	Belák, Henriett	education and training executive
Dorsum Zrt.	Perák, József	middle manager
ENTRA-SYS Kft.	Koltai, Attila	managing director
HP Informatikai Kft.	Joó, Bálint	HR manager
KÜRT Zrt.	Papp, Attila	vice-president

Lufthansa Systems Hungaria Kft.	Hargitai, Zsolt	middle manager
Magyar Telekom Zrt.	Kovács, Balázs	HR assistant manager
Magyar Telekom Zrt.	Vetési, Zsófia	HR manager
Magyar Telekom Zrt.	Újhelyi, Ákos	HR head
Magyar Telekom Zrt.	Gosztola, Ferenc	lead developer
Microsoft Magyarország Kft.	Tóth, Bálint	Academic Program Manager
Nokia Siemens Networks	Gyenes, Péter	R&D business relations head
Pillér Kft.	Bondár, Péter	middle manager
R&R Software Zrt.	Kovács, Tibor	HR head
Siemens	Mágoriné Valkó, Erika	HR manager
Strategon Zrt.	Wernsdörfer, László	software development leader

The mobile application development module is related to the following majors or programmes: Programmer, Software developer, General systems operator, Network informatician, Technical informatics assistant engineer, and Web programmer. The aim of the training programme: to supplement tertiary level informatics vocational training so that the graduates are capable of performing essential specialised tasks of the mobile phone related branches of informatics.

To reveal the opinions of the training institute on cooperation with the labour market, interviews with instructors were conducted, and it was found that they primarily see cooperation in establishing and deepening *“counselling on designing educational materials”* and *“sharing market experience”*, and they view *training programme development in the process and as a result of a kind of “discussion”*. The head also pointed out that, in the frame of vocational training, it is *“holding motivational talks”*, *“presenting business sample projects”* and *“sharing information on*

*employer expectations towards modern mobile application developers” that they expect from labour market partners. The tightest form of cooperation, i.e. the idea of a sandwich training programme did not occur, however, internships advertised by companies are highly valued by colleagues at training institutions and they encourage cooperation in such projects.*

## **Labour market expectations**

### **General competencies**

In the next part of our study, it was general employee competencies in the labour market that were examined. The aim was to reveal what expectations labour market actors express towards fresh graduates.

Requirements towards employees wishing to function efficiently in the labour market were summarised by researchers as follows (Clements–Croome 2006, Csernovitz–Szegedi 2012):

- ability to learn quickly
- ability to select information
- asking questions efficiently
- ability to assess situations
- adaptability

In our study, it was a goal to gain information that is deeper and can be regarded as more specific in training programmes that are related to the mobile application development module.

As in the past decade we have been witnessing work tasks becoming more and more complex, to provide a more

subtle analysis, we listed 34 general competencies, skills and abilities and asked our respondents to give scores to them according to their own company.

Based on the answers of 552 respondents, a rank was established. According to our data, the labour market mostly expects from the ideal employee the following:

Table 2: Labour market actors' general expectations  
(the 20 most important items on the list)  
(Full sample, N=552)

1. Striving for quality work
2. Appropriate professional background knowledge
3. Identifying with the job, work attitude
4. Ability to work independently
5. Precision
6. Appreciating one's profession
7. Taking responsibility
8. Ability to work hard (stamina, agility, coping with heavy workload, overwork, coping with stress)
9. Creativity, problem-solving skills
10. Knowing the profession-specific know-how related to the given position
11. Loyalty to workplace
12. Ability to apply professional knowledge
13 Openness towards new things
14. Ability to be retrained, ability to learn

15. Ability to see the essence
16. Computer literacy
17. Team work, ability to cooperate with colleagues
18. Practice-oriented view
19. Good communication skills
20. Decision-making ability

The data were also analysed in such a way that a subset of companies had been formed from those companies that had indicated in the questionnaire that, as for their business activities they are related to the training programme of web programmer. This set is viewed as the labour market expectations expressed towards employees having graduated as qualified web programmers (Table 3). Compared to the full sample, illuminating similarities and expressive differences can both be found.

The labour market in general and companies with business activities related to the given major in specific lay emphasis on work-related professional and quality expectations (professional background knowledge, striving for quality work, identifying with the job, work attitude, precision, ability to work independently, appreciating one's profession, taking responsibility). Each one of these expectations are related to the world of higher education, partly as they are constructed there (*professional background knowledge*), partly as they are founded there (*striving for quality work, ability to work independently, ability to apply professional knowledge*), and partly as those that are attitude-like are formed or deepened there

(*appreciating one's profession, precision, work attitude, taking responsibility*). It needs to be underlined, however, that knowing the *profession-specific know-how* related to the given position, and the ability to be retrained and learn also appear here as an expectation. (The following chapter of the study discusses, based on interviews conducted with labour market actors, how labour market actors view the relationship between this specific knowledge and higher education.)

The other part of expectations shows a slightly different pattern in the case of companies that are related to the training. It is only natural that *computer literacy* is ranked higher in this special order of preferences than in general – this is a profession-specific factor. *Openness towards new things* and the *ability to see the essence* also rank higher. Similarly, *creativity* and *problem-solving skills*, just like *practice-oriented view* rank higher. There is a new expectation towards graduates with a degree in web-programming listed among the most important general expectations: *adaptability, flexibility*.

Table 3: General expectations of companies with business activities related to the web-programming major towards graduates from the major  
(N=141)

1. Striving for quality work
2. Appropriate professional background knowledge
3. Identifying with the job, work attitude
4. Precision

5. Ability to work independently
6. Taking responsibility
7. Openness to new things
8. Creativity, problem-solving skills
9. Ability to work hard (stamina, agility, coping with heavy workload, overwork, coping with stress)
10. Appreciating one's profession
11. Loyalty to workplace
12. Computer literacy
13. Ability to see the essence
14. Ability to apply professional knowledge
15. Ability to be retrained, ability to learn
16. Knowing the profession-specific know-how related to the given position
17. Practice-oriented view
18. Team work, ability to cooperate with colleagues
19. Adaptability, flexibility
20. Good communication skills

### **Profession-specific knowledge**

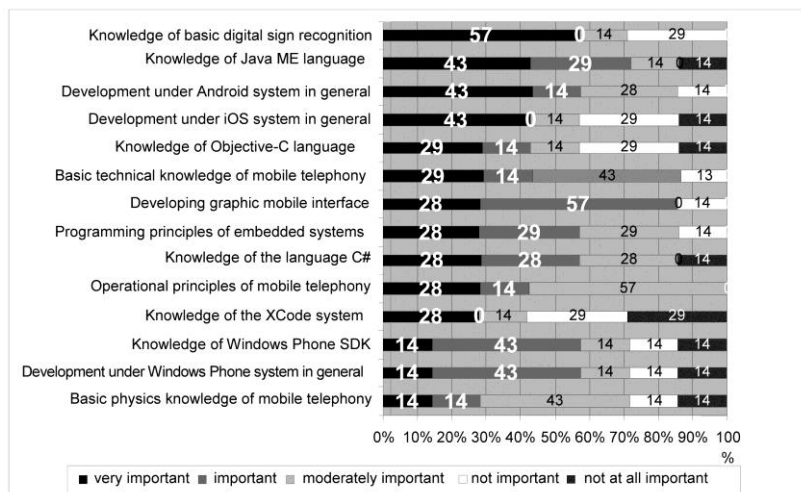
In this phase of the study, the focus was on determining the profession-specific expectations of the labour market in the case of the mobile application development training programme. There were two methods applied: one was to run a short online questionnaire among companies (also) having a software developing profile, and the other was to conduct interviews with professionals from this field.

The instructors of the training programme contributed to the compilation of the questionnaire; they were asked to



name those specificities, with regard to the objectives of the training programme, that in their opinion the labour market could expect from professionals dealing with mobile application development. The distribution of their answers is given in Figure 1.

Figure 1: Specific expectations of companies with business activities related to mobile application development towards such professionals  
(N=14)



In this phase of the study, it was also ensured that the respondents were given the opportunity to name other, new expectations as well, so it was asked in the form of an open-ended question. The following expectations were given as a response to this question:

- web technologies, modelling methodologies
- basic knowledge of database handling

- knowledge of at least 1 object oriented programming language
- knowledge of at least 1 database handling engine at designing level

The interviews regarding this question serve with further information concerning the general and the task-specific background knowledge.

*„The foundations are needed; at the same time, special knowledge is also indispensable. It is important that a young graduate wishing to work in this field should have thorough knowledge and be able to apply it at a high level.“*

*“In order to be able to write a HelloWorld application for an Apple Iphone, one has to be very experienced and widely informed.”*

*“Knowing the English language is indispensable, without foreign language knowledge, one cannot work in this field.”*

*“What I do is that I look at the person’s diploma paper, what they were interested in during their studies, and at what level they could realise their research topic. From the field of interest, many things can be seen; such as whether the applicant is suitable for the position that they have applied for. It is fortunate if students already pick a topic of interest during their studies, and if they are ambitious enough, the labour market the company where they are to work at will benefit from this as well.”*

During the interviews, further information was accumulated about the actual position-specific expectations. Based on these, the specific expectations for three different positions were determined.

Table 4: Three particular examples for profession-specific competencies

Position	iOS developer	NET Expert	Web graphic designer
Task	Further development of MobiAccess 4.1 developer framework on iPhone platform	Participation in NET-based projects	Designing and refining user interfaces of applications, creating application skins
Expectations	Knowledge of Macintosh and iPhone platforms	Tertiary level education in informatics and/or economics	Secondary level vocational qualification
	Active knowledge of and practical experience in Objective C	Minimum 5 years of C# .NET developer experience	Thorough knowledge of Adobe (Illustrator, Indesign, Photoshop, Acrobat) and MS Office (Word, Excel, PowerPoint) (presenting reference works)
	Intermediate level English language knowledge, primarily in writing	Intermediate level English language knowledge	Keen interest in informatics
	Process and project view	Creativity	Desire to learn
	Creativity	Agility	Advanced level active English language knowledge
	Agility		Creativity
	Precision		Precision
Seen as an advantage	Experience in either game or mobile application development	SQL knowledge	Experience in 2D and 3D graphic design, web and marketing design
	C/C++ knowledge	OLAP, MDX experience	HTML knowledge, experience in web programming
	Advanced level English language knowledge		Mobile application design experience

## **Ideas about cooperation with higher education**

In the next stage of the study, it was to be revealed how labour market experts see cooperation with higher education, and what actual ways or methods of cooperation they see efficient and feasible. The aim was to be able specify the picture, gained from our sample mapping the labour market in general, to see how cooperation in mobile application development training programmes can be realised, which also means that general findings were enriched with information gained through drilling deeper. It was assumed that this market segment (due to the special characteristics of its activities) views cooperation with higher education differently from market actors with other types of business activities. In the questionnaire, a separate set of questions was devoted to this issue, and respondents were asked to rank the listed ways of cooperation possibilities. Based on this, a rank order of the preferences of labour market actors could be determined. (Table 5)

Table 5: Cooperation with higher education – rank order of the preferences of labour market actors  
(Full sample, N=552)

1. Receiving interns
2. Offering practicum classes in higher education
3. Familiarising students with plant conditions
4. Field practice
5. Performing tasks in projects (by students)
6. Preparing designing tasks (by students)
7. Cooperation in realising academic projects
8. Involving students in solving practical problems
9. Encouraging colleagues to obtain tertiary level education
10. Designing and implementing joint sandwich programmes
11. Cooperation in application for funds
12. Workplaces' participation in teaching material development
13. Workplaces' participation in higher education quality assurance
14. Workplaces' participation in teaching employee competencies
15. Diploma work, thesis paper preparation at the employer
16. Joint events with the higher education training institute
17. Workplaces' participation in workplace safety and accident prevention trainings

The analysis was continued with establishing a similar rank order, surveying the companies with software developing

business activities in our database. (Table 6) In this online questionnaire, the cooperation forms indicated by university instructors were also listed (presenting problem solutions in practice, familiarising students with profession-specific routine tasks).

When comparing the two preference orders, it becomes apparent – matching with our assumption – that software development companies have different preferences. Software developing companies placed *receiving interns* (rank 1), *field practice* (rank 2) and *offering practicum classes in higher education* (rank 3) at the top of the list. Compared to the sample mapping the labour market in general, the respondents of the special sample of software developing companies esteem highly the forms of cooperation recommended by the training institution: presenting problem solutions in practice (ranked as 4 in the order of preferences) and familiarising students with profession-specific routine tasks (the 6<sup>th</sup> most important cooperation possibility). Preparing designing tasks by students (rank 8), cooperation in academic projects (rank 9) and involving colleagues in lifelong learning (rank 10) are among the most important forms of cooperation.

Table 6: Cooperation with higher education – order of preferences of companies with software developing business activities  
(means on a 1 to 5 scale)

1. Receiving interns	4,50
2. Field practice	4,50
3. Offering practicum classes in higher education	4,42
4. Presenting problem solutions in practice	4,42
5. Involving students in solving practical problems	4,17
6. Familiarising students with profession-specific routine tasks	4,08
7. Workplaces' participation in teaching material development	4,00
8. Preparing designing tasks (by students)	4,00
9. Cooperation in realising academic projects	3,92
10. Encouraging colleagues to obtain tertiary level education	3,67
11. Performing tasks in projects (by students)	3,67
12. Familiarising students with plant conditions	3,67
13. Cooperation in application for funds	3,58
14. Diploma work, thesis paper preparation at the employer	3,50
15. Designing joint sandwich programmes	3,25
16. Workplaces' participation in higher education quality assurance	3,25
17. Workplaces' participation in teaching employee competencies	3,08
18. Joint events with the higher education training institute	3,00
19. Workplaces' participation in workplace safety and accident prevention trainings	2,58

It is those possibilities that can be found at the end of the list that market actors do not consider, or consider it less likely, to be possible fields of cooperation with higher education (workplace safety training, joint events). In the same band, we can find developing employee competencies, sandwich programmes and cooperation in preparing diploma papers. The examination of this latter group – which, in our opinion, may constitute a field of cooperation between higher education and the labour market – requires further analysis. Concerning these questions, the interview subjects drew a more informative picture.

A traditional element of cooperation between the world of work and higher education is the preparation of the diploma paper. In this respect, the subjects highlighted that due to the appearance of mass higher education, it is pointless and low-quality papers that seem to be prepared; they are disappointed in this and are sceptical about such cooperation:

*“A student appeared at our company, asking us to sign a form to certify that he took part in field practice here; I don’t like this and don’t deal with such things, because I don’t want to spend any time on this! It also sends an unfavourable message about the university (I’m not telling which one), because we know what kind of degrees they issue.” In another subject’s opinion: “If a student comes to ask for help in a diploma work the topic of which is related to our company’s activities, then I’m happy to help if we can also use the output of the paper. This makes sense for everybody.”*

The interview subjects named “*internships*” as the best (“*most efficient*”) form of cooperation.



*“Field practice is a favourable solution for both the practice venue and the student. Students get to know their future colleagues, have an insight into the operations of the company, they can even get a project on their own if possible, so besides obtaining experience, they can also gain some academic self-esteem. At present, we have 3 interns. Practical experience is useful both during and after the training programme.”*

In our respondents' opinion, “it is best if the university does not attempt to teach specificities, as it is not capable of that, due to reacting to changes much slower than the labour market,” however, it does appear as an expectation that the university should prepare students to be open to specificities, and fresh graduates “will learn the specificities here are the company”.

One of the subjects describes the basis for cooperation with the world of education as follows:

*“The university changes slowly, reacts to market demands slower, as it does not make a living on that. In order for the relationship to be alive, it needs to step out of the classroom or invite some company people who make a living on buyers, to get to know what the latest needs and trends are.”*

One interview subject emphasised that during the training programme, roles should not be mixed: “I don't believe that the labour market should have a say in the direct restructuring of a training programme or in specifying the teaching material, as in my opinion it is instructors that have the most appropriate knowledge for that. When organising the training programme, the instructor should pay attention to what current developments companies are

dealing with, and they should insert these issues into the training programme using their own pedagogical methods.” Another subject also referred to this flexibility: 6 months ago, OK, it’s a bit of an exaggeration, I had no clue what mobile application development meant; and today three people in my group are working on such jobs. But it very well may be that in two years, nobody will work on it.”

The interview subjects also consider it a good idea that, besides organisationally broader but in terms of content tighter cooperation (only pre-vocational training at the university and vocational training at the labour market), there should be internships in “sandwich training programmes during university studies” or “simultaneously with studies”. The latter one (simultaneous internship) was emphasised as an already existing practice and positive example by the interview subjects; in our experience, this is what companies in the market strive for as far as establishing relations with the university is concerned.

The optimal length of an internship is considered 6 months, which can even be extended. Companies have a primarily positive experience, because a young person’s “professional knowledge, employee competencies and personality can be tested during this”, and “who performs well during the internship and is interested in what they are doing, will be employed by the company”.

In their opinion, the university cannot change as quickly as the market demand, and because of this, it is only the mastering of general competencies that is expected (pre-vocational training), and vocational training is realised by the company. It is to be noted that this educational approach, i.e. reacting to the specialisation of the modern world, is a definite advantage (as it is to specialise students

for a given task and position) in the field of vocational training (both from the perspective of the employer and the employee); while its disadvantage is that it results in very specialised knowledge that is not applicable elsewhere (due to its specialised nature, it cannot be used at other companies or workplaces, so it is not convertible in the labour market), and, at the same time, in upgrading the value of the role of general competencies (and other attributes beyond that: personality traits, value system, general education) to be formed by the university.

## **Summary**

In the first part of the study, the labour market situation of the training programme was examined. It was concluded that, based on its reputation and career opportunities for those graduating with this qualification, the mobile application development training programme can be considered appropriate in terms of responding to both market and society demands.

According to the research findings, labour market actors with training programme related business activities find the following to be the most important general expectations towards employees: striving for quality work, work attitude, ability to work independently, taking responsibility, precision, ability to work hard, creativity and problem solving skills.

In the study, profession-specific professional expectations were also examined besides general employee competencies. Based on the responses given to a separate question group in our questionnaire, the rank order of the

preferences of specific expectations of companies with mobile application development activities was compiled, which – as it had been assumed – showed a different pattern from that of those companies whose business activities were not related to the training programme. With the help of interview subjects, a more informative picture was revealed; furthermore, three particular examples for profession-specific expectations for certain positions were also given.

In the last part of the study, labour market opinions about cooperation with higher education were analysed. As a form of cooperation in the training programme, it was primarily internships, offering higher education practical courses, presenting practical professional problems and future sandwich training programmes, to be formed after and based on positive experience, that were considered possible.

Based on the interviews, it seems that labour market actors are ready to cooperate more tightly with higher education, what is more, it can also be established that we are in such an era that this tendency of theirs seems to be reinforcing.

## References

- BÄR, Sigfried. (2005): A cég.[The guild.] Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BAZSA György (2009): Változások, változtatások, megrázkódtatások a magyar felsőoktatásban az elmúlt két évtizedben. [Changes, Alterations and Shocks in the Hungarian Higher Education in the Past

Two Decades.] In: Hrubos, Ildikó – Török, Imre (szerk.): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban. [Institution management in higher education.] Budapest, Műegyetemi Kiadó, 13-26. p.

- BECK, Ulrich. (2006): A választás tétje. [The stakes of choice.] Szeged, Belvedere Meridionale.
- BECK, Ulrich (2009): A munka szép új világa. [The brave new world of work.] Szeged, Belvedere Meidionale.
- BERDAL, R. Mats (1993): Public Universities and State Governments: is the Tension Benign? In: Berg, C. (szerk.): Academic freedom and university autonomy. Bukharest, UNESCO, 162-172. p.
- BUZÁS Norbert (2007): Egyetemi hasznosítóirodák. [University Utilisation Offices.] In: Buzás, Norbert (szerk.): Innovációmenedzsment a gyakorlatban. [Innovation management in practice] Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CLEMENTS-CROOME, Derek [szerk.] (2006): Creating the productive workplace. New York, Taylor and Francis.
- CROSIER David – Purser, Lewis – Smidt, Hanne (2007): Trends V: universities shaping the European higher education area. Brussels, EUA.
- CSERNOVITZ Adél – SZEGEDI Eszter (szerk.) (2012): Munkaerőpiac-orientált felsőoktatás. [Labour market oriented higher education.] Budapest, Tempus. In:<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568> (letöltés: 09.06.2012.)
- ESTERMANN, Thomas. – NOKKALA, Terhi. – MONIKA, Steinel (2011): University autonomy in Europe II. Brussels, EUA.

- ESTERMANN, Thomas. – NOKKALA, Terhi. (2009): University autonomy in Europe I. Brussels, EUA.
- HALÁSZ Gábor (2011): Coping with Complexity and Instability in the UK Vocational Training System. In: European Journal of Education, 4, 581-598. p.
- HALÁSZ Gábor (2012): Hallgatói kompetencia vizsgálatok. [Studies of Students' Competencies] In: Educatio, Fall, 401-422. p.
- HAUG, Guy. – Kirstein, Jette (1999): Trends in learning structures in higher education. In:[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend\\_I.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf) (letöltés: 08.06.2007.)
- HAUG, Guy – Tauch, Christian (2001): Trends in learning structures in higher education II. In: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend\\_II.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf) (letöltés: 08.06.2007.)
- HRUBOS Ildikó (1995): A felsőoktatási rendszer válaszai a változó társadalom kihívásaira. [The Higher Education Systems' Reactions to the Challenges of Society.] In:<http://www.mtapti.hu/mszt/19954/hrubos.htm> (letöltés: 30.01.2013.)
- JÓNA György (2008): A magyarországi munkaerőpiac és felsőoktatás kongruenciája. [The Hungarian Labour Market and Congruence of Higher Education.] In. Krémer, András – Matiscsák, Attila (eds.): Tér és tudás. Egyetemek, mint tudás-, innovációs- és regionális központok. [Space and knowledge. universities as knowledge, innovation and regional centres.] Szeged, Belvedere Meridionale.
- KERR, Clark (1982): The uses of the university. Cambridge, Harvard University Press.

- KISS Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. [Tertiary Level Competencies in an International Setting.] In: KISS, Paszkál (szerk.): Diplomás pályakövetés III. [Career follow-up of university graduates.] Budapest, Educatio Kft. 15-24. p.
- KOZMA Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás szociológiája. [Whose university is it? The sociology of higher education.] Budapest, Osiris Kiadó.
- KOZMA Tamás (2006): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. [Foundations of comparative education studies.] Budapest, Új Mandátum.
- KOZMA Tamás (2008): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. [Change of Political Regime and Higher Education Reform.] In: Kozma, Tamás and Rébay, Magdolna (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. [The Bologna Process in Central Europe.] Budapest, Új Mandátum Kiadó, 287–314. p.
- KŐVÁRI György – Polónyi, István (2006): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. [Possibilities of Harmonising Training Programmes in Higher Education and Economy's Demands for Qualified Professionals.] In: <http://www.ofakht.hu/muh/muhfr.html> (letöltés: 20.12.2012.)
- LUKÁCS Péter (2004): A felsőoktatás expanziója. [The Expansion of Higher Education.] In: GÁBOR, Kálmán – JANCSÁK, Csaba (szerk.): Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben. [The

beginning of a new era for the young – young people in the new millennium] Szeged, Belvedere Meridionale, 19-25. p.

- NÉMEDI Dénes (2005): Klasszikus szociológia 1890-1945. [Classical sociology 1890-1945.] Budapest, Napvilág Kiadó.
- NEWMAN, John Henry (2001): Az egyetem eszméje a tudás célja önmaga. [The Idea of a University - Knowledge its Own End] In: TÓTH Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. [Functional changes of the European university.] Budapest, Professzorok Háza, 215-225. p.
- NIELSEN, Kristine Bak et.al. (2010): Bologna at the finish line. Brussels, ESU.
- POLÓNYI István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. [Knowledge factory or 'paper factory'.] Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI István (1996): A felsőoktatás gazdasági jellemzői. [Economic characteristics of higher education.] Budapest, Oktatókutató Intézet. In: [www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi\\_POLONYI.pdf](http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_POLONYI.pdf) (letöltés: 2012.12.21.)
- POLÓNYI István (2012): Felsőoktatás és gazdaság? [Higher Education and Economy?] In: Iskolakultúra, 1, 50-56. p.
- REICHERT, S. – Tauch, Christian (2003): Trends 2003 – Progress towards the European higher education area. Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe. In: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends\\_III\\_neu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf) (letöltés: 2007.06.30.)



- REICHERT, Sybille – Tauch, Christian (2005): Trends IV: European universities implementing Bologna. Brussels, EUA Publications.
- SCHLETT István (2004): A felvilágosult ész esete a felsőoktatással. [The case of the enlightened mind and higher education.] Budapest, Kölcsey Intézet.
- STALDER, Barbara (2003): Sebezhetőség és oktatás. [Vulnerability and Education.] In: FURLONG, Andy. – STALDER, Barbara – AZZOPARDI, Anthony: Sebezhető Ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – Perspektívák. [Vulnerable youth. Vulnerability in education, employment and leisure time.] Szeged, Belvedere Meridionale, 16-34. p.
- STRIEDINGER, Angelika – Scholz, Christine [ed.] (2007): Lisbon with students' eyes. Brussels, ESU.
- SURSOCK, Andrée – Smidt, Hanne (2011): Trends 2010: A decade of change in European higher education. Brussels, EUA.
- WEBER, Max. (1998) [1918]: A szociológiai és közgazdasági tudományok „értékmentességének” értelme. [The Sense of “Valuelessness” of Sociological and Economics Studies.] In: WEBER, Max.: Tanulmányok. [Studies.] Budapest: Osiris, 70-126. p.

**Jenei Teréz – Kerülő Judit:**

## ***Kísérlet a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók előítéleteinek csökkentésére***

### **Absztrakt**

*A tanulmány egy hallgatói előítélet csökkenését felvállaló program bemutatására vállalkozik.*

*A Nyíregyházi Főiskola, mint partnerintézmény 2010 és 2012 között vett részt a GOOD START projektben. Az intézmény tanító és andragógia szakos hallgatói családlátogatásokon, óvodai programokon és a roma szülők részvételével létrejött MesÉD programokon való aktív közreműködéssel kapcsolódtak a projekthez, amelynek segítségével fejlődött önismeretük, kommunikációs és kapcsolatépítő készségük. Mindezek jelentősen hozzájárultak a hallgatók romákkal szembeni előítéletének csökkentéséhez. A programban szerzett tapasztalatokat remélhetőleg későbbi munkájuk során is jól tudják majd hasznosítani.*

**Kulcsszavak:** *pedagógusképzés, előítélet, előítéletek csökkentése*

### **Abstract**

## **An experiment to decrease the prejudices of the students taking part in teacher training**

*The College of Nyíregyháza was contributing to the implementation of the Good Start project's activities from*

*2010 to 2012 as a partner organization. Students and professors of two faculties of the institution were participating in the project: from the Faculty of Teacher Training students majoring in elementary school education are instrumental to the program “MesÉD” (“Your Story”), students majoring in andragogy and social studies at the Faculty of Economics and Social Sciences are contributing to the program’s success through support services. The students of the college gave an account enthusiastically about their experience. The taking part in the classroom observations on lessons „Your Story” helped the developments of the social competencies (self-knowledge, communication, contact creation) in the students, and getting to know with other culture contributed to the reduction of prejudices. During the dealing with the children they could practice their future profession.*

**Keywords:** *teacher training, prejudice, decrease the prejudices*

## **Bevezetés**

A cigány/roma gyerekek nevelését-oktatását illetően a magyar iskolarendszer mind a mai napig nem tud számottevő eredményeket felmutatni. A rendszerváltást követő időszakban minden erőfeszítés ellenére nemhogy csökkent volna, sőt még inkább növekedett a cigánygyerekek és a többségi gyerekek életesélyei közötti szakadék. A legújabb kutatások is azt jelzik, hogy a cigány/roma fiatalok alapkészségeiket tekintve nagymértékben le vannak maradva a többségi társadalom fiataljaihoz képest. Közismert, az alapkészségeknek döntő

szerepük van a továbbtanulásban, és abban, hogy a fiatalok milyen eséllyel lépnek ki a munkaerőpiacra. A cigány/roma fiatalok alapkészségeiben mutatkozó hiányosság előrevetíti a felnőttkori munkaerő-piaci kudarcokat és megélhetési nehézségeket (Kertesi–Kézdi 2012). A cigánygyerekek iskolai sikertelenségének okairól számos tanulmány született. Ezek az írások két csoportra oszthatók az alapján, hogy szerzőik miben látják a sikertelenség okát. A tanulmányírók egy része a sikertelenség elsődleges okozójaként a családi szocializáció hiányosságait, valamint a cigánygyerekek nem megfelelő iskolaérettségét nevezi meg. Eszerint a cigány családokban halmozódó problémák: szegénység, munkanélküliség, az iskolai normák elvetése, az alacsony tanulási motiváció akadályozzák meg a sikeres iskolai szocializációt. A kutatók másik csoportja a sikertelenség elsődleges okát nem a cigány családokban, hanem sokkal inkább az iskolában látja, mivel az iskola nincs felkészülve a cigánygyerekek fogadására és oktatására: „az iskola nem képes biztosítani azt a sikert, ami a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakulásának legfontosabb feltétele” (Harsányi–Radó 1997: 4).

A magyarországi pedagógiai gyakorlat tehát nehezen birkózik meg a cigánygyerekek iskolai szocializációjával, s ehhez természetesen hozzájárul az iskola és a család közötti együttműködés, kommunikáció hiánya is. Sajnos a pedagógusok nagy része – ha bevallottan nem is – rejtetten előítéletes a cigányokkal szemben: számukat túlértékelik, sokuk megfogalmazásában a „roma” szó a 'problémás' jelző kimondatlan hordozója (Fellegi–Ligeti 2007). Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a többségi kultúra alapvetően írásbeli kultúra, a szóbeliség háttérbe szorulása még mindig tartó folyamat az iskolában (gondoljunk csak a

számonkérési alkalmakra!)), a cigány kultúra pedig alapján véve szóbeli kultúra. Nyilvánvalóan ez is hozzájárul a cigánygyerekek iskolai sikertelenségéhez.

A kisebbségi ombudsman 2000-ben széleskörű vizsgálatot rendelt el annak felderítésére, hogyan érvényesülnek a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok a felsőoktatásban. A vizsgálat célja többek között annak feltárása volt, felkészülnek-e a leendő pedagógusok a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai kudarcainak megelőzésére, az ezzel kapcsolatos problémák, konfliktusok kezelésére, illetőleg miként vélekednek a roma tanulókról és oktatásukról. A kutatás kiindulási alapja az a tény volt, hogy a cigány tanulók iskolai sikertelenségével kapcsolatban még mindig erősen érvényesülnek a felelősségáthárítás mechanizmusai. A kudarcokat a képességbeli és szocializációs hiányosságokkal magyarázzák. Kevesebb szó esik arról, hogy a sikertelenség oka az oktatási intézmények diszfunkcionális működésében és a pedagógusok szakmai és szemléletbeli hiányosságában is keresendő.

A szociológiai felmérés során két standardizált kérdőívet használtak a kutatók, az egyik a képző intézményekben folyó oktatásra vonatkozott, a másikat pedig a megkérdezett hallgatók töltötték ki anonim módon, egyénileg. A vizsgálati eredményekből az derült ki, hogy a pedagógusképző intézményekben általában speciálkollégiumi keretekben folyik romológiai képzés, többnyire azonban nem önállóan, hanem más tárgyak keretében tanulják ezeket az ismereteket a hallgatók. A cigány nyelvek (lovári, beás) oktatása mindössze egy-két intézményben folyt, s hiányoztak az olyan hospitálási lehetőségek is, amikor cigány kisebbségi program alapján működő iskolákat látogathatnának a hallgatók. A vizsgálati

eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók 14 százaléka megrögzötten előítéletes, vagy kifejezetten rasszista, 7,4 százalékuk nyitott, előítélet-mentes. A két szélső pólus között helyezkedik el a bizonytalan és könnyen befolyásolható többség, amelyen belül két csoport különíthető el: az egyik az enyhén előítéletesek csoportja (36,5%), akik felismerik előítéleteiket, és próbálnak ellene küzdeni; a másik az előítéletesek csoportja, akikben nincsenek indulatok, de a cigányokat nem tekintik egyenrangú félnek. A kérdőívek igazolták azt a tényt is, hogy a tájékozottság/tájékozatlanság és az előítéleteség mértéke között szoros kapcsolat van. A hallgatók sokszor azért „etnicizálják” a problémákat, mert nincsenek megfelelő szintű társadalmi ismereteik, nem látják az összefüggéseket. Megdöbbentő, hogy arra a kérdésre, miszerint elmenne-e olyan iskolába tanítani, ahol a tanulók többsége cigány, a pedagógusjelöltek közel háromnegyede vagy nemleges választ adott, vagy egyáltalán nem válaszolt. 10 százalékuk fogalmazott úgy, hogy csak akkor menne el, ha nem volna más választása és csak egyötödük válaszolt egyértelműen igennel (Tájékoztató 2001).

Az ombudsmani vizsgálati eredmények kijelölték a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára a legfontosabb feladatokat, amelyek a következőképpen foglalhatók össze:

- az előítéletes hallgatók szemléletének alakítása;
- romológiai ismeretek beépítése a kötelező tárgyak sorába;
- szakirányok, specializációk keretében a hallgatók felkészítése a cigány népismereti oktatásra;

- cigány nyelvek (lovári, beás) oktatásának megszervezése;
- felkészítés a multi- és/vagy interkulturális nevelésre;
- alternatív, differenciált, fejlesztő pedagógiák oktatása.

A pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények tanterveiben ma már mindenhol megjelennek olyan tantárgyak, amelyeknek célja a multi- vagy interkulturális nevelésre való felkészítés. A meghirdetett kurzusok tartalma azonban többnyire elméleti; vagy olyan gyakorlati jellegű ismeretek feldolgozását tartalmazza, amelyek nem valódi, megélt szituációkhoz kapcsolódnak. Ennek oka, hogy a képzés során a hallgatók a gyakorlatok többségét a felsőoktatási intézmények által fenntartott gyakorlóiskolákban teljesítik, amelyek köztudottan városi elitiskolák. Ezekben az iskolákban a pedagógusjelöltek magasan kvalifikált szakvezetőktől sajátíthatják el a szakma fortélyait, ugyanakkor pályaszocializációjuk mégis hiányos, mivel nincs módjuk olyan technikák, szerepek, viszonyulási módok megtapasztalására és gyakorlására, amelyek a más etnikai kultúrából/szubkultúrából érkező tanulók integrációjához/inklúziójához szükségesek.

A tudatos, tervszerű „különbözőségre nevelésnek”<sup>11</sup> egyik legfontosabb dimenziója az oktatási intézmény

---

<sup>11</sup> A multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmáját a „különbözőségre való nevelés” koncepciójának kellene felváltania. „Ez ugyanis elismeri a kulturális és szociokulturális tényezők szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különбözöség egyik tényezőjének tekinti, míg a különбözöséget »normális« állapotnak fogadja el” (Forray R. 1998: 14).

kultúrájának és szervezetének az átalakítása, amely magában foglalja a fizikai környezet, az intézményvezetés, az alkalmazottak, a diákok átalakítását, formálását, átalakulását is. Az egyén szintjén az átalakulás abban mutatkozik meg, hogy az adott személy (tanuló, tanár, az iskola technikai és adminisztratív személyzete) mennyire képes megbirkózni saját előítéleteivel, mennyire képes elfogadni a társadalom, különböző kisebbségi csoportjainak másságát. Kulcsfontosságú a pedagógus szerepe, akinek tudatos önneveléssel képessé kell tennie magát kapcsolatainak, viszonyulásainak alakítására, kritikusan kell reflektálnia saját viselkedésére, a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákokkal és szüleikkel kapcsolatos érzéseire, attitűdjeire. A pedagógusnak egyrészt rendelkeznie kell az adott kisebbségre vonatkozó történeti, társadalmi és kulturális ismeretanyaggal – ez a másság megismerése a másság elfogadásának első lépcsőfoka –, másrészt olyan készségeket is birtokolnia kell (kommunikációs készség, transzformációs készség, kritikai és problémamegoldó gondolkodás), amelyek biztosítják az eredményes pedagógiai munkát. Meg kell felelnie annak a kihívásnak, hogy a kulturális másságból való értékeket elfogadja, megismerje és megértse, meg kell ismertetnie a gyerekekkel a különböző csoporthoz tartozók érték- és szokásrendjét, meg kell taníttatni a gyerekeket arra, hogy tiszteljék egymás hagyományait. Azaz: a szegregációmentes, integráló iskolai környezet kialakításához szemléletformálásra és modern pedagógiai-módszertani kultúra elsajátítására van szükség.

Az előzőekben kifejtett gondolatokat tartottuk szem előtt, amikor a nyíregyházi tanító szak tantervébe beépítettünk olyan tantárgyakat, amelyek hozzásegítik hallgatóinkat az



interkulturális szemlélet elsajátításához, s majdani pedagógusi munkájukban a cigánygyerekek iskolai szocializációjának sikeressé tételéhez. Hogy miért indokolt kiemelt feladatnak kezelni az interkulturális nevelésre való felkészítést a nyíregyházi tanítóképzésben? A régiókban élő kisebbségek számáról és életkörülményeiről az érvényes adatvédelmi előírások miatt nem állnak rendelkezésre pontos adatok.

A Szabolcs–Szatmár–Bereg megyében működő Területfejlesztési Tanács által készített helyzetelemzés szerint 2010-ben Magyarországon 1245 cigány kisebbségi önkormányzat alakult, 10,5 százalékuk (132) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Reprezentatív felmérések, illetve becslések szerint a cigány népesség száma Magyarországon ma kb. 700-800 ezerre tehető. A cigányság az ország egész területén megtalálható, bár eloszlásuk nem egyenletes.

A Kisebbségi Önkormányzatok Szabolcs–Szatmár–Bereg megyei Szövetségének becslése szerint megyénkben a roma népesség aránya 9-10 százalék. A cigány népesség aránya különösen a kisebb lélekszámú településeken magas. Az általános iskolában a roma tanulók aránya 20 százalék körül van, ami kétszer több mint a lakónépességen belüli roma-arány. Részben a demográfiai folyamatokat, részben a tanulmányi eredményeket tükrözi, hogy az általános iskolákban a nyolcadikos cigány tanulók csak négytizedét adják az elsősöknek. A nagymértékű lemorzsolódás különösen az első osztályban és tagozatváltáskor számottevő.

Mivel végzett hallgatóink többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében vagy a régióban helyezkedik el, a fentiekben ismertetett adatok alapján feltétlenül szükséges, hogy

megismertessük velük a cigány/roma kultúra alapjait és a multikulturális/interkulturális nevelés tartalmát.

Az elméleti ismeretek nyújtása mellett arra is törekszünk, hogy hallgatóinknak lehetőségük legyen olyan intézményekbe eljutni, ahol a gyerekek jelentős része cigány/roma származású. A kompetenciaalapú oktatás pályázati program (HEFOP) keretében szoros kapcsolatot építettünk ki a balkányi Szabolcs Vezér Általános Iskolával, melynek tagintézményeiben több olyan osztály, tanulócsoporthoz van, ahol sok a cigány tanuló. Az elmúlt tanévekben ennek köszönhetően évente négy alkalommal tudtunk hallgatóink számára hospitálási lehetőséget biztosítani. Olyan iskolával is kapcsolatban állunk, ahol cigány kisebbségi program alapján folyik a tanítás (Tiszavasvári Magiszter Alapítványi Iskola). Keressük azokat a lehetőségeket, hogy hallgatóink cigány/roma felnőttekkel is kapcsolatba léphessenek, és valós tapasztalatok segítsék őket abban, hogy majdani iskolai munkájuk során könnyebben kommunikáljanak a cigány/roma szülőkkel, eredményesebb kapcsolatot építsenek ki a szülői ház és az iskola között, s nem utolsósorban, hogy előítéleteik csökkenjenek.

Az előítélek csökkentésére irányuló megoldások közül az egyik legrégebbi, ugyanakkor az egyik legvitatottabb Gordon Allport kontaktushipotézise, amely azon a megfigyelésen alapul, hogy a különböző etnikai csoportok közötti érintkezés csökkenti a csoportok közötti feszültséget, s ennek következtében előítélet-csökkentő hatással is rendelkezik. Az előítélet-csökkenés a következő négy feltétel teljesülése esetén érvényesül: egyenlő státusz, közös célok, csoportok közötti együttműködés, a hatóságok, törvény vagy a szokás által kapott támogatás (Allport

1977). Allport hipotézise sok vitát váltott ki, és vált ki napjainkban is. A bírálatok nagy része azt hiányolja, hogy Allportnak nincs érvényes mondanivalója az attitűdváltozás folyamatáról. Az újabb kutatások szerint négy folyamat közvetíti az attitűdváltozást: tanulás a külső csoporttól, magatartásváltozás, érzelmi kötelékek kialakítása, a saját csoport átértékelése (Síklaki, 2010). A klasszikus kontaktushipotézis továbbfejlesztése és újrafogalmazása Pettigrew nevéhez fűződik. Az új modell lényeges felismerése, hogy a kontaktus akkor igazán hatékony, ha kontaktus hosszú távú, és lehetővé teszi a baráti kapcsolatok kialakulását. Az eredeti, Allport-féle négy feltételt tehát a következővel egészíti ki: a helyzet tegye lehetővé a résztvevők számára barátságok kialakulását (Síklaki 2010: 294–295).

## **A hallgatók előítéleteinek csökkentését hivatott program, a GOOD START projekt**

A „GOOD START” elnevezés eredetileg arra utal, hogy a program a roma gyerekek életesélyeit kívánja javítani.

Az Európai Bizottság regionális politikával foglalkozó főigazgatósága 2010-ben a Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund) pályázatán keresztül 2 millió Euró összegben támogatta ezt a kisgyerekek oktatását és fejlesztését célzó programot. A projektet négy ország – Magyarország, Macedónia, Románia és Szlovákia – összesen tizenhat településén valósították meg, közel 4 ezer gyermek bevonásával.

Magyarországon a projekt megvalósításában a „Romano Trajo” Roma Kulturális és Oktatási Egyesület, az „Egység a

Különbézésben Alapítvány”, a „Lépésről-lépésre Egyesület” hazai partnere a „Partners Alapítvány” és a Nyíregyházi Főiskola vett részt. A 2010 és 2012 között létrejött szakmai együttműködés eredményeképpen 483 gyerek óvodába, 203 gyermek általános iskolába jár. (Annuel Report 2010: 77-88.)

A cél elérését három olyan programelem segítette, amelybe a Nyíregyházi Főiskola hallgatói be tudtak kapcsolódni és aktívan közreműködtek.

- Családlátogatások, amelynek során pontos képet kaptak a kisgyermeket nevelő családok életéről, gondjairól, problémáiról. Lehetőség nyílt arra is, hogy beszélgetésekből megismerjék a szülők óvodával, iskolával kapcsolatos attitűdjét, eddigi tapasztalatait, véleményét. A program készítői fontosnak tartották, hogy ezek a látogatások rendszeresek, előre tervezhetőek legyenek, egyrészt a családok is tudják, hogy mikor várják őket, másrészt a folyamatos kapcsolattartással próbálták a gyerekek óvodába, iskolába járását is követni, az ott felmerülő gondokat, esetleges konfliktusokat minél hamarabb megismerni és orvosolni.
- A program másik lényeges eleme a szülők óvodával kapcsolatos kedvező attitűdjének a kialakítása volt. Ennek meghatározó részét, egyrészt az óvónők felkészítése, másrészt a szülők óvodai életbe való bevonása jelentette. A programban résztvevő főiskolai hallgatók, leendő tanítók pontos képet kaptak arról, mi történik az óvodában, milyen ismeretekkel rendelkeznek az óvodába járó

gyerekek, milyen gondokkal és problémákkal találkozhatnak az óvónők.

A harmadik projektelemet a másik kettőtől eltérően csak Magyarországon alkalmazták. A programot Furugh és Raymond Switzer dolgozta ki 2003-ban és „MesÉD” névre keresztelte, amit a „mesélő édesanyákról” nevezett el. Ennek a programnak is több célja volt, egyrészt a mesélésen keresztül a roma édesanyák olvasási, írási és kommunikációs készségének javítása, de legalább ennyire fontosnak tartották meggyőzni őket a mesék gyermeki fejlődésben játszott szerepéről. Az is fontos volt, hogy olyan jól működő közösségeket hozzanak létre, ahol lehetőség van a közös gondok megbeszélésére, a napi problémák megvitatására, ahol jól érezhetik magukat és nyugodtan mernek beszélni érzéseikről, sérelmeikről, vágyaikról. A MesÉd célja a program kidolgozója szerint, hogy „szelíd eszközökkel, mesék olvasásán keresztül megtörje a tanulás hiányának ördögi körét. Hatására az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonya megváltozik, amely természetszerűleg a gyermekekre is pozitívan hat...Ebben a befogadó és bátorító környezetben az anyák készség szintre fejlesztik az egyszerű, gyermekeknek szóló mesék olvasását. Minden héten legalább egy alkalommal találkoznak és kapnak egy új gyerekkönyvet, azzal gyakorolnak, hazaviszik azokat és olvasnak belőle gyermekeiknek esténként, lefekvés előtt. Így a MesÉd célja, hogy hasznos készségekkel és az ezekből fakadó önbizalommal ruházza fel az édesanyákat, amelyeket azonnal hasznosíthatnak is a gyermekeikkel való kapcsolatukban”. ([www.bahai.hu](http://www.bahai.hu))

A GOOD START programban résztvevő országok igyekeztek a helyi sajátosságokat is figyelembe venni akkor, amikor a kitűzött cél elérését szolgáló tevékenységüket megterveztek. A projektnek sajátosan magyar jellemzője volt a főiskolai hallgatók bevonása és részvétele.

A Roma Oktatási Alap már a kidolgozáskor úgy gondolkodott, hogy a leghátrányosabb területen próbálják kitűzött céljaikat megvalósítani. Ennek megfelelően Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hat településén, Nyíregyháza két roma telepén, Nagydoboson, Hodászon, Nyírkátán, Nagyecsedén és Kántorjánosiban dolgoztak. Valamennyi helyszínen magas a hátrányos helyzetű romák aránya és gondot jelent a gyermekek rendszeres iskolába járása.

A Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karáról tanító, a Gazdasági és Társadalomtudományi Karról andragógia szakos hallgatók járultak hozzá a program sikeréhez.

A főiskolai hallgatók nemcsak passzív résztvevői voltak a programoknak, hanem maguk is kapcsolatot alakítottak ki az édesanyákkal, bekapcsolódtak a különböző tevékenységekbe, foglalkoztak azokkal a gyerekekkel, akiket a cigány, roma édesanyák magukkal hoztak. Ez számos esetben közelebbi kapcsolatot és jobb kölcsönös megértést eredményezett a hallgatók és roma vagy más hátrányos helyzetű édesanyák között. A projekt 22 hónapja alatt 111 tanító és andragógia szakos főiskolai hallgató vett részt a foglalkozásokon. A programról álljon itt két tanító szakos véleménye.

*“A MesÉd program sok mindent ad, de legfőbbképpen tudást és szemléletváltást. Hogy nekem mit adott a MesÉd? Legfőbbképpen azt, hogy majd végzésem után, ha a*

*hívásomban fogok elhelyezkedni, az első dolgom az lesz, hogy egy olyanfajta szülői értekezletet fogok létre hozni, mint a MesÉd. Ezt úgy képzeltem el, hogy megtudhatom általa, mit várnak el tőlem a szülők. Pl.: gyerek centrikusságot, önzetlenséget és leginkább azt, hogy minden gyereknek a megfelelő tudást adjam. Persze, ez mind nem csak rajtam múlik, hanem a szülőkön is. Szeretném azt, hogy minden anya olyan legyen, mint a nagyecsed-i nők, akik nagy gonddal viseltetnek a csemetéikért. Hiszen együtt többet tudunk tenni a gyerekekért.” – foglalta össze a programról kialakult álláspontját egy tanító szakos hallgató.*

*“A MesÉd programtól nagyon sokat kaptam és bizton állítom, hogy meghatározó része az életemnek. Eleve pozitívan álltam hozzá magához a gondolathoz is, hogy segítsük ezeket az édesanyákat, mivel én is nagyon fontosnak tartom a hátrányos helyzetű, illetve a roma családok felzárkóztatását a társadalomban. Nagyon vártam a foglalkozás kezdetét. A foglalkozásokon, amiken részt vettem nagyon jól éreztem magam. Megtanultam értékelni az életet, hogy ki is vagyok, és hogy értékes és érdekes ember vagyok. Édesanyám mindig úgy tanított, hogy minden ember egyforma. Ezek a foglalkozások megtanítottak és ráébresztettek arra, hogy ezek után se legyek más, sőt próbáljak más embereknek is segíteni, levetkezni az előítéleteimet. Miután beszélgettem a roma anyukákkal, mindig erre gondoltam. Igen, ő is ugyanolyan ember, mint én, ugyanolyan gondokkal, mint amik nekem vagy neked is vannak. Neki is ugyanolyanok az érzelmei. Ő is tud szeretni, szomorú lenni vagy éppen haragban lenni. A gyermeke ugyanolyan fontos, amilyen én vagyok a szüleimnek és ugyanúgy megad vagy megadna még többet is, mint mondjuk az én szüleim nekem. Néha, mikor egy-egy anyukával beszélgettem, elszorult a torkom és a szívem a meghatódottságtól.” – fogalmazta meg tapasztalatait egy másik, tanító szakos hallgató.*

A programban résztvevő valamennyi hallgató a MesÉD foglalkozásokon érezte magát a legjobban, nem csak az anyák, de ők is felszabadultak, hasznosnak, érdekesnek tartották az együttléteket. Úgy gondolták, hogy a mesekönyvek olvasása és az óvodai programok jól felkészítik az édesanyákat saját gyermekükkel való foglalkozásra, fejleszti olvasási készségüket, felébreszti bennük az olvasási kedvet. Ezen kívül önbizalomra tesznek szert és ennek hatására hamarabb mernek gondolni továbbtanulásra is. Az olvasás mellett igen fontosnak tartották a hallgatók az önismereti és az egymás megismerésére irányuló játékokat, valamint a facilitátorok által kezdeményezett, a mesék témájához kapcsolódó beszélgetéseket. A programokon résztvevő főiskolai hallgatók maguk is szívesen bekapcsolódtak ezekbe a beszélgetésekbe. A feljegyzéseikben szinte mindnyájan említik, hogy az anyák többnyire nyitottak, közlékenyek, barátságosak voltak velük, érdeklődve hallgatták a véleményüket, kérdezték őket a főiskolai tanulmányaikról. Meglepte őket az anyák őszintesége is. Néhányan megjegyezték, hogy szokatlanul hangosan beszélnek, sokat gesztikulálnak. A MesÉD programokat szervező és irányító, döntően roma származású facilitátorokkal nagyon jó, mondhatni baráti kapcsolatot építettek ki.

Az andragógus hallgatók számára ezek a foglalkozások elsősorban a felnőttekkel, a roma szülőkkel való kontaktus kialakítása, a velük való kommunikáció megtanulása miatt voltak fontosak, ahogy az egyik hallgató fogalmazta.

*“Nagyon tartottam attól, hogyan fogok tudni velük kommunikálni. Eleinte ők sem és mi sem mertünk egymással*



*beszélgetni, de aztán egyre többet kérdezték, hol lakunk, van-e testvérünk vagy, hogy milyen bizonyítvány kell ahhoz, hogy valaki főiskolára járhasson. Azt vettem észre, mi is egyre többet kérdezzük őket és hallgatjuk a válaszaikat. Nagyon örülök, hogy ennyire könnyen ment velük a beszélgetés. Mostmár örülök, hogy résztvettem a MesÉD foglalkozásokon, nekem ezek voltak a legérdekesebbek és egyben legtanulságosabbak is. Kár, hogy vége. Hihetetlenül jól éreztük magunkat ott, annyira jól, hogy többször el is mondtuk, hogy legszívesebben egész nap ott maradnánk. Nagyon jó volt. Fantasztikus. Számomra ez hatalmas élmény volt, amit köszönök Nagyecsednek és a programnak is.”*

A családlátogatásokra a hallgatók a település életét és az ott lakókat jól ismerő roma mentorokkal érkeztek. Közösén elemezték a nehézségeket és megpróbálták kezelni, megoldani azokat. A látogatások során a főiskolai hallgatók igyekeztek megismerni a családokat, információt szerezni az óvodás és tanköteles-korú gyerekek életéről, mindennapjairól. A hallgatók számára ezek a családlátogatások szolgáltak a legtöbb tanulással. Annak ellenére, hogy többségében kistelepülésekről érkeztek, a társadalmi periférián élő roma családokkal kapcsolatosan nem rendelkeztek megélt saját élménnyel. Jellemzően félelemmel indultak a terepekre. Az időszak végére ezek a félelmek megszűntek. Nagy segítséget jelentettek számukra a mentorok, akik saját példájukon keresztül és eddigi szakmai tapasztalataik felhasználásával növelték hallgatóink önbizalmát és jelentős szerepet vállaltak abban, hogy a résztvevők sikeresnek ítélték meg a projektet.

*„Az egész terepgyakorlat arra döbbsentett rá, hogy milyen szörnyű körülmények között élnek az alacsonyabb társadalmi*

*rétegbe tartozó roma családok. Hogy tudnak így tanulni a gyerekek vagy egyáltalán itt élni. A legtöbbjük szinte számomra hihetetlen módon bízik abban, hogy minél hamarabb kikerül ezekről a telepekről és az életmódjukban jelentős változás, javulás következik be. Én magam is bízom abban, hogy ezeknek a családoknak minél hamarabb sikerül ebből a lehetetlennek tűnő társadalmi helyzetből felülkerekedni és mindenki megtalálja a számára elérhető biztos utat ebben a társadalomban. De sajnos azt is látni kell, hogy nagyon keveseknek van erre reális esélye” –fogalmazta meg a családlátogatás során szerzett tapasztalatait egy andragógia szakos hallgató.”*

*„Nekem a legnagyobb tanulság az volt, hogy a romák számára mennyire fontos a bizalom. Amikor megérkeztünk Kántorjánosiba a mentorunk már várt minket és körülvették roma férfiak és nők. Tőle akarták hallani, hogy elmenjenek-e az óvodai szülő értekezletre vagy nincs értelme. Amikor a mentor elmondta, hogy a gyerekeikről fognak beszélgetni és már hogyan mennének el, akkor azt mondták, így már akkor ott a helyünk. Nagy tanulság volt számomra, hisz én is biztos csak megüzentem volna, hogy mikor lesz a szülői értekezlet. Hát ezt is megtanultam, bízom abban, ha olyan munkakörbe kerülök, akkor jól fogom tudni hasznosítani az itt tanultakat. Sokat tanultam a mentortól, nagyon sok új dolgot mondott és így egy csomó mindent már jobban megértek” – összegezte az itt szerzett tapasztalatokat egy andragógia szakos hallgató.*

A program nagy figyelmet szentelt az óvodai munka szülőkkel való megismertetésére is. Ez a tevékenység különösen a tanító szakos hallgatók számára volt rendkívül hasznos, hisz pontos ismeretet szereztek az óvodába folyó tevékenységről, megtapashtalhatták azt, hogy milyen előzményekkel, élményekkel, konkrét ismeretekkel kezdik meg a gyerekek az általános iskola első osztályát. A hallgatók foglalkozásokat

hospitáltak, ahol tapasztalatot szereztek az óvodai nevelés gyakorlatáról, a multikulturalitás fontosságáról. Az óvodai és a MesÉD program összekapcsolása révén a szülők és az óvoda közti együttműködés elősegítésére érdekében a programba kezdetben olyan szülőket hívtak meg, akik rendszeresen részt vettek a MesÉd foglalkozásain, hogy a helyi óvodában alkalmanként foglalkozásokat tartsanak a gyerekeknek. A MesÉD csoportokban az „anyák”, miután elsajátították a szükséges készségeket és kellő önbizalomra tettek szert, élen jártak ebben a tevékenységben és elsőként vállalkoztak foglalkozások megtartására. A programokba a főiskolai hallgatók is bekapcsolódtak, feladatuk a megfigyelés, valamint az óvónők munkájának segítése volt, ahogy erről egy andragógia szakos hallgató beszámolt.

*„A nyírkátai óvodához érkeztünk, ahol már vártak bennünket. Mikor bementünk egy kis teremben voltak az óvónők, a gyerekek és voltak cigány felnőttek, akik táncot tanítottak az apróságoknak. Rendkívül élvezték a gyerekek. Minket is bemutatnak és bevontak a foglalkozásba. Előbb a felnőttek mutatták meg cigány zenére, hogy milyen módon lehet erre táncolni, majd 2 óvodás gyerek is táncolt. Nagyon ügyesek voltak és mindenki élvezte az előadásukat. A gyerekek sokat tapsoltak és nagy figyelemmel kísérték az eseményeket. Majd a legjobb része jött ennek a foglalkozásnak, amikor bevontak mindenkit a táncba, beleértve minket is. Az óvodások nagyon lelkesek voltak és nagyon örültek, hogy ők is középpontba kerültek és csinálhatnak egy ilyen izgalmas és pörgős dolgot. Közben videózták és fényképezték az eseményeket. Beszélgettünk is velük, és úgy éreztük szimpatikusnak tartanak bennünket, ezért mi is könnyebben fel tudtunk oldódni. Többször visszatapsolták a zenét és minket, és sokáig táncolgattunk még. Ezt követően a vezetőség, a cigány szülők (akik a táncot tanították) és mi, beültünk egy irodába, ahol megbeszéltük a délelőtti foglalkozást és az ehhez kapcsolódó*

*kérdéseket. Sok minden kiderült számunkra. A szülők lelkesek, szívesen foglalkoznak a gyerekekkel, de ők is szeretnék érezni, hogy értékelik a munkájukat”*

## Összegzés

A hallgatóknak kiváló terepet jelentett a GOOD START program. Lehetőséget kaptak arra, hogy az elméletben tanultakat alkalmazzák, kipróbálják és elmélyítsék tudásukat. A más társadalmi státuszú csoportokkal való kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás és együttműködés során szerzett kompetenciák jól felkészítik őket leendő hivatásuk gyakorlására és a látogatások, programok, gyakorlatok hozzájárultak a hallgatói előítéletek oldásához és pályaszocializációjuk eredményesebbé tételéhez is.

A hallgatók beszámolóí meggyőzően igazolják azt az attitűdváltozási folyamatot, amelynek során a kezdeti szorongásokat magatartásváltozás követi, majd az érzelmi kötődések barátságok kialakulásához vezetnek.

*„Kíváncsi voltam, hogy a hátrányos helyzetű és cigány anyák miként élik napjaikat. Félttem, mert bennem is fel-feltörtek a negatív előítéletek. Nem értettem miért szükséges mesekönyv egy meséhez egy anyának. Úgy gondoltam, ahhoz elég a fantázia, és az anyai szeretet. „*

*„Amikor megérkeztünk Hodászra, várnunk kellett egy kicsit Zsuzsára. Addig Fannival bementünk a helyi kisboltba, majd leültünk a parkba. Körülöttünk cigány munkásnők és férfiak sepregettek, összeszedték a csikkeket, beszélgettek. Fél évvel ezelőtt biztos bátorlatanabbul mentem volna be a parkba, vagy választottam volna más helyet a reggelim*

*elfogyasztásához, nehogy megzavarjam őket, hiszen előítélet volt bennem és félttem volna, hogy belém kötnek, vérmesen azt mondják, rossz helyen vagyok. Inkább elkerültem volna őket. A kulcsszó az előítélet, amit ha lehetne kidobnék egy kukába, és megkérnék másokat, cselekedjenek ugyanígy, mint én. Már nem félttem a cigányoktól. Rájuk mosolyogtam, szívemben az előző két hospitálás emlékeivel. Visszamosolyogtak.”*

*„Mire visszaért onnan, ahová már nem is emlékszem miért rohant el, mi már a székeket kezdtük rendezgetni. Mosoly ült az arcára, mikor belépett, és meglátott minket, és tulajdonképpen innentől megszakadt az a szabványszerű kapcsolat, ami egy amolyan programrésztvevő és egy mentor között van. Innentől inkább lettünk hirtelen barátnők mindannyian és kezdtünk bizalmasabban beszélgetni, segíteni egymásnak, ha épp a szalvéta szaladt ki a másik kezéből. Rendezkedtünk, süteményeket raktunk tányérokra, takartunk le, szendvicseket készítettünk, és nagyokat nevettünk.*

Réginek tűnő új barátságunk azonban majdhogynem minden 10. percben bővülni látszott. Ezt ennek a programnak köszönhetem. – foglalta össze tapasztalatait egy tanító szakos hallgató.

## **Felhasznált irodalom**

- ALLPORT Gordon (1977): Az előítélet. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Roma Education Fund Annual Report (2010) Budapest – Bucharest.
- FELLEGI Borbála–LIGETI György (2004): Mit tudnak a pedagógusok a romákról? In: [http:](http://)

[//www.osztalyfonok.hu/cikk.php](http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php) (letöltés: 2009. január 10.)

- FORRAY R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. In: Iskolakultúra, 8, 3–14. p.
- HARSÁNYI Eszter–RADÓ Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. In: Educatio, 1, 1–10. p.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és\_e különbségek okairól In: Közgazdasági Szemle, július-augusztus, 798–853. p.
- SÍKLAKI István (2010): Előítélet és tolerancia. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Tájékoztató "A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok érvényesülése a felsőoktatásban" című jelentésről 2001.  
In: <http://www.romnet.hu/jogtar/2001kjooktfels.html> (letöltés: 2007. szeptember 5.)
- [www.bahai.hu](http://www.bahai.hu)

**Kiss Zsuzsanna:**

## ***A foglalkoztathatóság kérdései a Debreceni Egyetemen végzetek esetében***

### **Absztrakt**

*Jelen tanulmányban a fiatal diplomások foglalkoztathatóságának vizsgálatát tűztük ki célul. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy van-e összefüggés ez álláskereső fordított idő és a munkahelyi illeszkedés között. A kutatás előzményét egy, a nemzetközi felsőoktatási rangsorokról készült elemzés adja, a rangsorok összetett mutatóiban ugyanis megjelennek az egyetemi végzetek kiválóságát jelző mutatószámok is. Tanulmányoztuk a felsőoktatási intézmények körében készült nemzetközi és hazai pályakövetések eredményeit. Jelen kutatás korábbi részében megállapítottuk, hogy az elhelyezkedési idő negatívan befolyásolja a munkával való elégedettséget. A Debreceni Egyetem Diplomás Pályaköveteő Rendszerének 2010-es adatbázisán teszteltük hipotézisünket statisztikai módszerekkel, SPSS programcsomagot használtunk. Hipotézisünk szerint azok a friss diplomások, akik több időt fordítottak álláskeresőzésre, a végzettségükhöz szorosabban illeszkedő munkakörben dolgoznak. Megvizsgáltuk a vertikális és horizontális illeszkedést is. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a horizontális illeszkedés hipotézisünkkel ellentétesen igaz, míg vertikális illeszkedés tekintetében nincs szignifikáns különbség.*

**Kulcsszavak:** foglalkoztathatóság, álláskeresési idő, kongruencia

## **Abstract**

### **The issues of employability for graduates from the University of Debrecen**

*In this paper we would like to examine the employability of young graduates. We would like to answer the question whether there is a nexus between the job search time and the job congruence. The research history in an analysis among international higher education rankings because this rankings are based on the comprehensive index which involves the excellence of graduates indicator too. We studied the results of domestic and international follow-up systems made among higher education institution. In this research we determined, that job search time negatively affects job satisfaction. We tested our hypothesis on the database of the regular career follow-up research executed by University of Debrecen in 2010. We analysed the data by statistical methods and used SPSS software package. Our hypothesis is the following: the graduates who spent more time looking for a job, are employed more closely matching their qualifications. We analysed the vertical and horizontal congruence too. We conclude that the horizontal congruence, contrary to our hypothesis is true, while there was no significant difference in vertical congruence.*

**Keywords:** employability, job search time, congruence



## **Bevezetés**

A felsőoktatási intézmények és a gazdasági szféra kapcsolatát Lundvall (2002) szerint elsősorban a jól képzett munkaerő jelenti. A diplomások pályakövetése az egyetemeken ma már bevett gyakorlat. A hallgatók szemszögéből a foglalkoztathatóság mint elvárás jelenik meg, hiszen a végzetek célja, hogy versenyképes diploma birtokában elképzeléseiknek, vágyaiknak megfelelő állást találjanak, és megszerzett tudásukat kamatoztatva karrierjük kibontakozhasson. Tanulmányunkban a foglalkoztathatósági mutatók közül az illeszkedést vizsgáljuk. Hipotézisünk a következő: azon diplomások, akik az álláskeresésre több időt fordítottak, azaz a végzést követően később helyezkedtek el, végzettségükhöz jobban illeszkedő munkakörben dolgoznak és elégedettebbek munkájukkal, mint rövidebb ideig kereső társaik. A hipotézist a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) Debreceni Egyetemen végzett adatfelvétele során gyűjtött adatok elemzésével teszteljük.<sup>12</sup>

## **A foglalkoztathatóság definícióinak evolúciója és mérésének módja**

A foglalkoztathatósággal kapcsolatos első publikáció az '50-es években jelent meg. Az 1950-es és '60-as években

---

<sup>12</sup> „A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

megjelent írások szerint a foglalkoztathatóság elsődleges gazdasági célja a teljes foglalkoztatás elérése. Elsődleges cél a hátrányos helyzetű munkanélküliek aktivitásának elérése a munkaerő-piacon. A '70-es években a foglalkoztathatóság és az azt előmozdító politika fő célja még mindig a teljes foglalkoztatás elérése, de a növekvő munkanélküliség eredményeként a figyelem az attitűdhöz kapcsolódó faktorokról a tudásra és szakértelemre váltott. A '80-as években a fókusz vállalati szintre kerül, fő kérdéssé a vállalaton belül a személyzet funkcionális flexibilitásának biztosítása áll. Ettől kezdve a foglalkoztathatóság már nem munkaerőpiaci eszköz, hanem a HR eszköze arra, hogy optimalizálja a munkaerőt vállalaton belül. A '90-es években újra munkaerőpiaci eszközként kezelik, de már nem elsősorban a munkanélküliekre vagy hátrányos helyzetűekre fókuszálnak, hanem a teljes aktív korú népességre. A munkabiztonság alternatívájának tekintik. Nemcsak állást találni fontos, hanem biztosítani a karrierlehetőségeket a vállalat határain belül és kívül egyaránt (Folier – Sels 2003). Hiltrop (1995) szerint az új pszichológiai szerződésen belül elvárják a munkavállalótól, hogy felelősséget vállaljon saját karrierjéért, a munkaadótól pedig a foglalkoztathatóság javításához szükséges támogatást és lehetőségek biztosítását.

A foglalkoztathatóság témaköre a felsőoktatásban az ezredfordulón vált jelentősen kutatott témává annak kapcsán, hogy a brit kormány részben ehhez kívánta kötni a felsőoktatási intézmények finanszírozását. A brit felsőoktatási intézmények finanszírozásában a kormány bevezette a teljesítménymutatókat, melynek keretében a végzetek foglalkoztatásának vizsgálatára is sor került. Fő cél a leendő hallgatók tájékoztatása volt a felsőoktatási

intézmények teljesítményéről. Ennek kapcsán sok publikáció megjelent a témában, és lendületet kapott a foglalkoztathatóság fogalmának meghatározása is. Az alkalmazhatóság, vagy foglalkoztathatóság (employability) definiálására több megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született (Polónyi 2010).

A foglalkoztathatóság kérdése a bolognai reform kapcsán is megjelenik, és egyre jelentősebb szerepet kap. 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatban már megjelenik az első fokozattal kapcsolatos igényként az európai munkaerő-piacon megfelelőnek számító végzettség. Prágában állást foglaltak arról, hogy a képzési programok különböző orientációjúak legyenek, hogy alkalmazkodni tudjanak a személyes elgondolásokhoz, a tudományos elvárásokhoz és a munkaerő-piaci igényekhez. Berlinben megfogalmazták az első ciklus képzési programjainak két legfontosabb feladatát, a második ciklusba való továbblépésre, illetve munkakerő-piaci kilépésre történő előkészítést. Bergenben már mindhárom fokozat esetében hangsúlyozzák a munkaerő-piaci kilépés biztosítását, valamint a kompetenciák továbbfejlesztésére való készség kialakítása és az aktív állampolgári létre való felkészítést. Londonban történt először utalás arra, hogy a tanterveknek jobban kell alkalmazkodniuk a munkaerő-piaci igényekhez. 2009-ben Leuvenben önálló fejezetként jelenik meg a foglalkoztathatóság, elsősorban abban az értelemben, hogy hozzá kell szokni a felsőoktatás szereplőinek a munka melletti tanuláshoz, a szervezett tanuláshoz való többszöri visszatéréshez, a munkahelyi kihelyezett oktatáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz (Hrubos 2010).

Az oktatás hagyományos funkciói, mint emberi tőke növelés (Shultz 1961, Becker 1964) vagy jelzés illetve

szűrés (Spence 1973, Sitglitz 1975, Arrow 1978), emellett gazdaságpolitikai funkciókat is ellát. Amellett, hogy a felsőoktatás mentsvár a fiatalkori munkanélküliséggel szemben, növelheti az emberi tőkét és javíthatja a foglalkoztathatóságot, ezáltal jobb helyzetbe hozza a fiatal munkakeresőt. A foglalkoztathatóság azonban nehezen definiálható, hiszen a fogalom megjelenése óta újabb és újabb rétegek rakódtak az eredeti koncepcióra (Derényi 2010).

A foglalkoztathatóságot többféle módon is értelmezik. A szakirodalomban legismertebb megközelítéseket a következőképpen csoportosíthatjuk:

Foglalkoztathatóság az idő szerepét figyelembe véve:

Az időtényező figyelembevételével beszélhetünk: azonnali foglalkoztatásról; azonnali foglalkoztathatóságról és fenntartható foglalkoztathatóságról. Az azonnali foglalkoztatás (immediate employment) azt jelenti, hogy hat hónappal a végzés után hányan állnak alkalmazásban. Ez volt a legelső értelmezése a foglalkoztathatóságnak. Hiányossága, hogy nem ad megfelelő információt arról, ha valaki később áll munkába például továbbtanulás vagy más ok miatt, nem derül ki, hogy a képzettségének és képességeinek megfelelő munkát talált-e, azaz nem veszi figyelembe a kongruencia mértékét. Az azonnali foglalkoztathatóság (immediate employability) arra fókuszál, hogy a végzett hallgató rendelkezik-e a diplomás álláshoz szükséges tulajdonságokkal és képességekkel további tanulás nélkül is. A fenntartható foglalkoztathatóság (sustainable employability) arra irányul, hogy nemcsak megszerezni fontos az első diplomás állást, hanem folyamatosan foglalkoztatottnak maradni, amihez folyamatos megújulás szükséges (Watts 2006).

Foglalkoztathatóság a képességek, kompetenciák alapján: Harvey (2001) szerint a foglalkoztathatóság szempontjából két dimenzió fontos. Az egyik dimenzió a diáknak az a képessége, hogy végzés után munkát kap, melyet meg tud tartani, és fejlődik általa, a másik dimenzió arra fókuszál, hogy hogyan fejleszthetők a diákok képességei, készségei, tudása, képessé válnak-e az élethosszig tartó tanulásra.

Hillage és Pollard (1998) a foglalkoztathatóság képességének egy részletesebb felbontását adja. A jól foglalkoztatható végzett hallgató az első állását megszerzi, fenntartja, és szükség esetén egy új állás kap. Az egyén számára a foglalkoztathatóság a tudásban, képességekben és attitűdben megtestesülő előnyöket jelenti; ezen képességek alkalmazását és fejlesztését; ezeknek az előnyöknek a felmutatását a potenciális munkáltatónak; valamint az egyéni álláson belül például a munkaerőpiac és az egyéni körülmények közötti kontextust. A szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy ez eltérhet a társadalom számára érzékelhető foglalkoztathatóságtól.

Dearing (1997) is ad egy felbontást a foglalkoztathatóság szempontjából fontos kulcsképességekre. Ő a következőket tekinti fontosnak: a kommunikációs képességet, a számolási képességet, az információs-technológia használatát, és a tanulni tudást.

Az egyik legrészletesebb összetevőkre való felbontást Knight és Yorke (2006) végzi el. A szakirodalomban igen elterjedt modelljük (USEM-modell) értelmezésében a foglalkoztathatóság fogalma négy fő komponensből tevődik össze. Ezek a szakértelem, képességek, öntudat és önbizalom, illetve a stratégiai gondolkodásra való képesség és hajlam. Míg a szakértelem a tudás elméleti megalapozottságát jelenti, addig a képességek, készségek a

gyakorlati tudásra vonatkoznak. Öntudat és önbizalom dimenziója arra vonatkozik, hogy az elméleti és gyakorlati tudást mennyire tudja alkalmazni az egyén a fellépő problémák megoldására és a lehetőségek kihasználására. A stratégiai gondolkodásra való hajlam a releváns ismeretek megszerzésének képessége, átültetése a gyakorlatba (Knight – Yorke 2006).

### **Foglalkoztathatóság a tudás szerint:**

A tudásmenedzsment megközelítésében a tartós foglalkoztathatóság záloga az adaptációs készség, azaz a foglalkoztatók szükségleteivel összhangban lévő élethosszig tartó tanulás (Lundvall 2002). A tudás és tudásteremtés gazdasági szerepét tekintve kétféle tudást különböztethetünk meg: kódolt (explicit) tudást, és hallgatólagos (tacit) tudást. A hallgatólagos tudás, mint például a szakértelem, nem alakítható át információvá (Polányi 1958/1978). A tacit (gyakorlati) tudás további példái a közös nézetek és értelmezési módok, melyeket a társas interakciókon keresztül adnak tovább, például a szakértő-gyakornok típusú kapcsolatokban (Moerel 2008, Lam 2000). Számos szerző (pl. Dosi et al, 2006, Lundvall 2002, Magda et al. 2008, Munkácsy 2004) hangsúlyozza az iskola és a munka világa közötti kapcsolat fontosságát. Annak érdekében, hogy a kapcsolat erősödni tudjon, a felsőoktatásban nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati képzésre, a szakmai gyakorlatok jelentőségére.

### **Munkaerőpiaci státusz és lehetőségek szerinti megközelítés:**

Thijssen (2000) a foglalkoztathatóságot szűk, tág és komplex értelemben definiálja. Szűk értelemben a

foglalkoztathatóság az egyén képességeit és hajlandóságát fejezi ki adott időpontban, ami lehetővé teszi, hogy bizonyos munkakörben helyt álljon adott munkaerőpiaci körülmények közötti. Tágabb értelmezés szerint a fogalom magában foglal minden egyéni tényezőt, mely a jövőbeli pozícióját befolyásolhatja adott munkaerőpiaci szegmensben. Komplex értelemben minden egyéni és kontextusfüggő tényező ide tartozik, ami befolyásolhatja a munkaerőpiaci pozíciót, például a képzés, mely javíthatja az egyének foglalkoztathatóságát, ellentétes hatása lehet a diszkriminációnak.

Forrier – Sels (2003) szerint a foglalkoztathatóság az egyén esélye arra, hogy állást talál a belső vagy külső munkaerőpiacon. Belső munkaerőpiac az adott vállalatban belüli karrierállomások, előrelépés, munkakörváltás, külső munkaerőpiaci lehetőség pedig a más vállalatoknál megpályázható állások. Értelmezésük szerint a foglalkoztathatóság nem kizárólag az egyének képességeitől és készségeitől függ, azt jelentősen befolyásolják külső gazdasági hatások is, például a gazdasági fellendülések illetve visszaesések.

A szakirodalom alapján a foglalkoztathatóságra úgy tekintünk, mint komplex képességek együttese, mely segíti a végzetteneket abban, hogy végzettségüknek megfelelő állást találjanak, és foglalkoztatottak maradjanak, szükség esetén tovább bővítsék tudásukat.

A foglalkoztathatóság mérésének egy lehetséges útja a makrogazdasági mutatók segítségével történő mérés: foglalkoztatottak száma; továbbtanulók száma; álláskeresők, vagy továbbtanulni szándékozók; inaktívak. A másik megközelítés mikro-szintű adatgyűjtésen alapul:

foglalkoztathatóság nyomon követése, hallgatói elégedettségmérés (Lees 2002).

A végzettek munkaerő-piaci sikerességét a CHEERS nemzetközi felmérésben objektív és szubjektív mutatók alapján vizsgálják. Schomborg (2010) objektív mutatók közé sorolja a foglalkoztatottak arányát, a teljes munkaidőben foglalkoztatottak arányát, a nem határozott idejű szerződéssel rendelkezőket, a szakmai pozíciót és a jövedelmet, szubjektív mutatók közé sorolja a tudás és készségek használatát, a szakterület közelségét, a pozíció megfelelőségét, a végzettségi szint illeszkedését, az elvárások teljesülését, a magas státuszt, a munka önállóságát, és a munkahellyel való elégedettséget. Veroszta (2010) tanulmányában a CHEERS nemzetközi felmérésben használt foglalkoztathatósági mutatókat a következőképpen csoportosította: az objektív mutatók között vannak az átmenet folytonosságára utalók, ezek a mutatók a diploma megszerzése utáni első állás megtalálásáig terjedő időszakot fedik le; vannak foglalkoztatottságot és jövedelmet mérő számok; a betöltött pozícióra és a cég méretére vonatkozók; továbbá vannak még a cég méretet a vezetői szinttel kombináló mutatók. Szubjektív mutatók csoportjába tartoznak az illeszkedést vizsgáló mutatók, melyek arra keresik a választ, hogy a végzettségéhez kapcsolódó munkakörben dolgozik-e a diplomás; ide tartoznak mobilitási tervek, amelyek azt firtatják, hogy tervez-e a munkavállaló munkahelyváltást; presztizsre vonatkozók, amelyek mind a munka mind a munkahely elismertségét mérik; valamint a munkahelyi státusszal való elégedettség mérése (Veroszta 2010).



Mint azt a fent említett mutatószámok is jól illusztrálják, a munkaerőpiaci sikeresség egyik fontos mutatója a képzettség és a foglalkozás illeszkedése. Vertikális és horizontális illeszkedést különböztethetünk meg. Vertikális értelemben a szakirodalom a túlképzés és alulképzés fogalmát használja. Ha a foglalkozás gyakorlásához szükségesnél magasabb szintű képzettsége van a munkavállalónak, akkor túlképzett, ha annál alacsonyabb, akkor alulképzett. Horizontális illeszkedésről akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló szakképzettségének megfelelő munkát végez. Az illeszkedés vizsgálatára két módon kerülhet sor, vagy a képzettség és a munka szubjektív megfelelése alapján, amikor a megkérdezett valamilyen skálán osztályozza a képzettség és a munka közötti kapcsolatot szorosságát, vagy pedig a betöltött munkakör alapján a kutató minősíti az illeszkedés mértékét (Galasi et al. 2001). Tanulmányunkban az adatbázis sajátosságai miatt szubjektív megfelelés alapján vizsgáljuk a vertikális és horizontális illeszkedést is.

## **Munkaerő-piaci sikeresség az álláskeresésre fordított idő függvényében**

A boldogság közgazdaságtanának szakirodalma szerint az embereket boldoggá teszi a munka. Az állástalanok az empirikus vizsgálatok szerint kevésbé elégedettek életükkel, boldogtalanabbnak érzik magukat dolgozó társaiknál. Ennek természetesen a jövedelemhez is köze van, hiszen a magasabb jövedelmű emberek elégedettebbek egy adott országon belül (Frey – Stutzer 2002). Ez alapján arra következtethetünk, hogy a felsőfokú végzettséggel

rendelkezők elégedettebbek, hiszen magasabb a jövedelmi szintjük. A szakirodalom azonban számos szerző rámutat, hogy ez nincs mindig így. Polónyi (2010) szerint azok a diplomások, akik alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörben tudnak elhelyezkedni, elégedetlenebbek, csalódottak, hiszen nem teljesül diplomás életpálya elképzelésük. Ez abban az esetben is igaz, ha a bérük a diplomájukhoz igazodva magasabb, mint ha középfokú végzettséggel töltenék be ugyanazt a munkakört (Polónyi 2010). Eszerint azt mondhatjuk, hogy a diplomát nem igénylő munkakörben dolgozó diplomások nem pusztán az alacsonyabb bér miatt elégedetlenek. Csalódottságukhoz jelentősen hozzájárul többek között az is, hogy nem érzik magukat kellően megbecsültnek, nem tartják kihívásnak munkájukat, esetleg csak ideiglenesen dolgoznak ilyen munkakörben, ugródeszkának tekintik, nem kellően motiváltak.

Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan viselkednek a diplomás álláskeresők, meddig hajlandók munkát keresni? Döntésük hogyan befolyásolja a későbbiekben a munkával való elégedettségüket? Hipotézisünk szerint azon diplomások, akik az álláskeresésre több időt fordítottak, végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak, azaz kongruensen foglalkoztatottak, ezért elégedettebbek munkájukkal, mint pályaelhagyó társaik.

A munkavállalók eltérő álláskeresési stratégiát folytatnak. Feltételezzük, hogy azok az álláskeresők, akik a munkába állást halogatják, azaz több időt fordítanak álláskeresésre, nagyobb eséllyel találnak a végzettségüknek megfelelő állást, ezért munkájukkal elégedettebbek. Azok az álláskeresők, akik nem halogatják a munkakezdést,

kevesebb időt fordítanak keresésre, nagyobb valószínűséggel vállalnak el olyan állást, mely nem igényli azt a végzettséget, amivel rendelkeznek, ennek következtében kevésbé fogják jól érezni magukat munkahelyükön, elégedettségük kisebb lesz. Hipotézisünket a Debreceni Egyetem Diplomás Pályakövető Rendszer 2010-es adatbázisán teszteltük.

A Diplomás Pályakövető Rendszer keretében az első adatfelvételre 2010 tavaszán került sor, az Educatio Közhazsnú Kft. on-line kérdőívének a felhasználásával. A TÁMOP 4.1.1-08/1 (Hallgatói és intézményi szolgáltatásfejlesztés a felsőoktatásban) projekt keretében a pályázati kiírásnak megfelelően a Debreceni Egyetem 2007-ben illetve 2009-ben végzett hallgatóit keresték meg. Az alapsokaságot a szakirányú továbbképzések, és a felsőfokú szakképzések kivételével az abszolutóriumot szerzett hallgatók jelentették. A vizsgálat az egyetem magyar állampolgárságú hallgatóira terjedt ki. Az on-line kérdőíves megkeresésre 1018 fő válaszolt, ami a teljes minta esetében 11,9 százalékos válaszolási arányt jelent. A Debreceni Egyetemen 2007-ben végzettek (3800 fő) 12,3 %-a, azaz 466 fő, a 2009-ben végzettek (4707 fő) 11,1 %-a, összesen 552 fő töltötte ki a kérdőívet. A válaszoló hallgatók 67,8 %-a nő, ami nem tér el a diplomát szerzett hallgatók összetételétől. A válaszoló hallgatók 9,1 % végzett hallgató, de jelenleg is tanul a Debreceni Egyetemen. A megkérdezettek 82,1 %-a szerzett egy szakon diplomát, mely még leginkább hagyományos egyetemi, vagy főiskolai végzettséget jelent, a bolognai rendszerben végzettek aránya mindössze 13,4 %. A végzettek kétharmada szerezte diplomáját nappali tagozaton (Fónai et al. 2010). Természetesen ezen felmérés reprezentativitása

megkérdőjelezhető, hiszen a válaszolási hajlandóság nem egyszerű véletlen mintavételt fog eredményezni.

Az elemzést az adatok megtisztításával kezdtük, a levelező képzésben végzettek válaszait és a még el nem helyezkedettek válaszait, valamint a nem válaszolókat kiszűrtük a mintából. Így a nappali tagozaton diplomát szerzett, a végzés óta elhelyezkedettek válaszait elemeztük.

Kongruenciavizsgálat során arra keressük a választ, hogy a foglalkoztatottak foglalkozása és az iskolai végzettsége /szakképzettsége milyen mértékben áll összhangban egymással. Különbséget teszünk vertikális és horizontális kongruencia között. Vertikális kongruencia a végzettségi szint, a horizontális kongruencia a szakképzettség és az egyén foglalkozása közötti kapcsolat szorosságát jelenti.

A DPR 2010-es adatbázisában megvizsgáltuk a horizontális és vertikális kongruencia és az álláskeresési idő közötti összefüggéseket is. Hangsúlyozzuk, hogy álláskeresési időnek a végzést követően a munkába állásig eltelt időt tekintjük, és a kérdőívben „A végzést követően mikor sikerült elhelyezkednie?” kérdésre adott válaszok alapján mértük. Az álláskeresési időt az intervallumok középpértékeivel mértük, így az azonnal elhelyezkedettek álláskeresési ideje 0 hónap, a három hónapon belül elhelyezkedettek 1,5 hónap, 6 hónapon belül 4,5 hónap, egy éven belül 9 hónap, másfél éven belül 15 hónap.

Horizontális illeszkedés: az elemzés során megvizsgáltuk, hogy az álláskeresésre fordított időt (a munkába állásig eltelt időt) hogyan befolyásolja az, hogy a végzettek munkaköre milyen mértékben kapcsolódik végzettségükhöz (1- nagyon szorosan, 2- szorosan, 3- nem szorosan, 4- egyáltalán nem). Függő változónk az illeszkedés, illeszkedőnek tekintjük azokat, akik válasza 1-

es vagy 2-es, nem illeszkedőnek tekintjük, aki 3-assal vagy 4-essel válaszolt a kérdésre. A minta elemszáma 679, illeszkedő 475 fő (átlag 1,833), nem illeszkedő 204 fő (átlag 2,876). Az elvégzett Levene-teszt alapján különbözőnek tételezhetjük fel a két vizsgált csoport varianciáját<sup>13</sup>. Az elvégzett független kétmintás t-próba eredménye szerint<sup>14</sup> elvethetjük azt a hipotézist, hogy az illeszkedő és nem illeszkedő munkakörben dolgozók azonos ideig keresnek állást (1 %-os szignifikancia szinten). Ez alapján elmondhatjuk, hogy azok, akik a végzettségükhöz illeszkedő munkakörben dolgoznak, a végzést követően hamarabb helyezkednek el, mint a nem illeszkedők.

Vertikális illeszkedés: megvizsgáltuk azt is, hogy az munkakör betöltéséhez szükséges iskolai végzettség és az álláskeresés ideje között milyen kapcsolat van. Feltételeztük, hogy az a diplomás álláskereső, aki hajlandó akár felsőfokúnál alacsonyabb végzettséggel is betölthető munkakörben elhelyezkedni, hamarabb talál állást. A mintában túlképzettnek tekintettük azokat, akik válaszaik szerint a magukénál alacsonyabb végzettséggel is betölthető munkakörben dolgoznak, nem túlképzettnek pedig azokat, akik munkaköre felsőfokú végzettséget igényel. A minta elemszáma 671, nem túlképzett 440, túlképzett 231 fő. Az elvégzett Levene-teszt alapján a két vizsgált csoport varianciája nem különbözik egymástól ( $F=2,86$ ). Az elvégzett független kétmintás t-próba alapján 1%-os szignifikancia szinten elvethetjük azt a hipotézist, hogy a túlképzettek és nem túlképzettek álláskeresésre fordított ideje eltérő<sup>15</sup>. Azt mondhatjuk, hogy a felsőfokú

---

<sup>13</sup> Levene-teszt ( $F=11,554$ )

<sup>14</sup>  $t=3,488$  szabadságfok = 361,769

<sup>15</sup>  $t=-1,548$ , szabadságfok = 699

végzettek nem tudnak hamarabb elhelyezkedni akkor sem, ha felsőfokúnál alacsonyabb végzettséggel is betölthető munkakört is hajlandóak elvállalni.

Illeszkedés szempontjából azt a következtetést vonhatjuk le, a horizontális illeszkedés és elhelyezkedési idő között pozitívan kapcsolat van, tehát azok a diplomások, akik a végzést követően hamarabb helyezkednek el, a végzettségükhöz szorosabban illeszkedő munkakörben dolgoznak a vertikális illeszkedésre azonban ez nem igaz.

### **Az elégedettség és az illeszkedés összefüggése:**

Az adatelemzés során fölmerült a kérdés, hogy az elégedettség és illeszkedés között találunk-e összefüggést. Vajon azok a válaszadók, akik a munkájuk szakmai, tartalmi részével elégedettebbek, a végzettségükhöz jobban illeszkedő munkakörben dolgoznak-e? A munka szakmai tartalmi részével való elégedettség és az illeszkedés közötti összefüggés leírására is független kétmintás t-próbát végeztünk. A horizontális illeszkedést kétváltozósra alakítottuk: 0, ha kicsi vagy nincs, 1, ha van. A Levene-teszt alapján ( $F=38,742$ ) különbözőnek tételezhetjük fel a két vizsgált csoport varianciáját. Az elvégzett független kétmintás t-próba szerint (1%-os szignifikancia szinten) elvethetjük azt a hipotézist, hogy az illeszkedők és nem illeszkedők ugyanannyira elégedettek munkájuk szakmai, tartalmi részével ( $t=9,396$ , szabadságfoka=344,339), így azt mondhatjuk, hogy akik illeszkedő munkakörben dolgoznak, elégedettebbek, mint kevésbé vagy nem illeszkedő társaik. Hipotézisünket ez alapján, miszerint azon diplomások, akik a végzést követően később helyezkedtek el (az álláskeresőkre több időt fordítottak), végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak, vagy másképpen

megfogalmazva a szakmájukban helyezkedtek el, és elégedettebbek munkájukkal, mint a rövidebb idő alatt munkába állók, ebben a formában nem tudjuk elfogadni. Az illeszkedés vizsgálatánál láthattuk, hogy azok a diplomások, akik a végzettségükhöz jobban illeszkedő feladatot végeznek munkájuk során, (várakozásunkkal ellentétben) hamarabb helyezkednek el, mint azok, akik kevésbé illeszkedő munkakörben dolgoznak. A statisztikai vizsgálat alátámasztja azt is, hogy az álláskeresőkre fordított idő negatív összefüggésben van az elégedettséggel. Összességében elmondhatjuk, hogy azok, akik gyorsan el tudnak helyezkedni, a végzettségükhöz (nem végzettségi szintjükhöz) szorosabban illeszkedő munkakörben dolgoznak, elégedettebbek munkájuk szakmai, tartalmi részével.

## **Konklúzió**

A tanulmányban a Debreceni Egyetem Diplomás Pályakövető rendszerének adatbázisán megvizsgáltuk a foglalkoztathatóság mutatóit, az elhelyezkedés idejének függvényében elemeztük a munkával való elégedettséget és az illeszkedést. Arra a következtetésre jutottunk, hogy feltételezésünkkel ellentétben az álláskeresőkre fordított idő negatívan befolyásolja a diplomások munkával való elégedettségét a munka szakmai, tartalmi részére vonatkozóan. Várakozásainkkal ellentétben a munkakör végzettséghez való illeszkedése is szorosabbbb, ha a végzettek rövidebb időn belül elhelyezkednek. Hiányosságnak tekinthetjük, hogy a ténylegesen álláskeresőkre fordított időt nem ismerjük, azt csupán

közelíteni tudjuk a munkába állásig eltelt idővel. Ez azonban az eredményeket nem befolyásolja jelentősen, hiszen csak a nappali tagozaton végzettek válaszait elemeztük a vizsgálat során, a nappali tagozatos diákok munkavállalása pedig a végzés előtt nem jellemző.

A kutatás további iránya az lehet, hogy a Debreceni Egyetem adatain elvégzett vizsgálatunkat az országos adatbázisban is teszteljük, illetve megvizsgáljuk, hogy tapasztalhatunk-e regionális eltéréseket.

## **Felhasznált irodalom**

- ARROW Kenneth Joseph (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: Kornai János (szerk.): Egyensúly és döntés. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 213-232. p.
- BECKER Gary S. (1964): Human Capital. New York, National Bureau of Economic Research.
- BECKER Gary S. (1993): Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago, The University of Chicago Press.
- DEARING Ron (1997): Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education, London: HMSO.
- DERÉNYI András (2010): A felsőoktatás és foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. In: Educatio,3, – Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, 361-369. p.
- DOSI Giovanni – LLERNA Patrick – LABINI Mauro Sylos (2006): The relationships between science,



technologies and their industrial exploitation: An illustration through the myths and realities of the so-called 'European Paradox. In: Research Policy, 10, 1450-1464. p.

- FÓNAI Mihály – CSOMÓS György – KOTSIS Ágnes (2010): Debreceni Egyetem Diplomás Pályakövető rendszer: Végzett hallgatók 2007 –2009. In:[http://www.vir-dpr.unideb.hu/media/document/debrecni\\_egyetem\\_diplomas\\_palyakoveto\\_rendszer\\_vegzett\\_2007\\_2009.pdf](http://www.vir-dpr.unideb.hu/media/document/debrecni_egyetem_diplomas_palyakoveto_rendszer_vegzett_2007_2009.pdf) (letöltés: 2013. 04. 11.)
- FORRIER Anneleen – SELS Luc (2003): The concept employability: a complex mosaic. In: International Journal of Human Resources Development and Management, 2, 102-124. p.
- GALASI Péter – TIMÁR János – VARGA Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: SEMJÉN András (szerk.): Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 73-89. p.
- HARVEY Lee (2001): Defining and measuring employability. In: Quality in Higher Education, 7/2, 97-109. p.
- HILLAGE Jim – POLLARD Emma (1998): Employability: developing a framework for policy analysis. Research Brief 85. Department for Education and Employment.
- HRUBOS Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. In: Educatio, 3, – Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, 347-360. p.

- Knight Peter T. – Yorke Mantz (2006): Embedding employability into the curriculum. [Learning and Employability Series One] Yorke, The Higher Education Academy.
- LAM Alice (2000): Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrative Framework. In: Organization Studies, 3, 487-513. p.
- LEES Dawn (2002): Graduate employability – Literature review. University of Exeter, In: [http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/leeslitreview.pdf](http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/leeslitreview.pdf) (letöltve: 2012. 04. 05.)
- LUNDVALL Bengt-Ake (2002): The University in the Learning Economy. In: DRUID Working Paper, 2-6, 1-19. p.
- MAGDA Sándor – HERNECZKY Andrea – MARSELEK Sándor (2008): A felsőoktatás és az agrár-oktatás dilemmái. In: Gazdálkodás, 5, 432-443. p.
- MOEREL Hans W. J. (2008): Tudásszerzés és ágazati képzés. In: MAKÓ Csaba MOEREL H. – ILLÉSY Miklós – CSIZMADIA Péter (szerk.) (2008): Az új fejlődési utak lehetőségei a tanuló gazdaságban, a rugalmasság és biztonság átalakuló jelentései. [Competitio könyvek 6] Debrecen, Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, 175-192. p.
- MUNKÁCSY Ferenc (2004): A szakmai gyakorlatosok fogadása elősegíti a munkaerő-utánpótlást. In: Munkaügyi Szemle, 48/1, 3. p.
- POLÁNYI Mihály (1958/1978): Personal Knowledge. London, Routledge and Kegan.

- POLÓNYI István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. In: *Educatio*, 3, – Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, 384-401. p.
- SCHOMBORG, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: *Felsőoktatási Műhely*, 1, 27-49. p.
- SCHULTZ Theodore W. (1961): Investment In Human Capital. In: *The American Economic Review*, 1, 1-17. p.
- SCHULTZ Theodore W. (1983), *Beruházás az emberi tőkébe*, Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SPENCE Michael (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 3, 357-374. p.
- STIGLITZ Joseph E. (1975): The Theory of „Screening”, Education, and The Distribution of Income. In: *The American Economic Review*, 3, 283-300. p.
- THIJSSSEN Jo (2000): Employability in he brandpunt. Aanzet tot verhaldering van een diffuus fenomen. In: *Tijdschrift HRM*, 1, 7-34. p.
- VEROSZTA Zsuzsa (2010): A friss diplomások helyzetének főbb dimenziói. In: *Diplomás Pályakövetés IV. – Frissdiplomások 2010*.
- WATTS A. G. (2006): Career development learning and employability. [Learning and Employability Series Two], Yorke, The Higher Education Academy

**Kokas Csaba:**

***Pályázati forrásokból finanszírozott  
projektek hatásainak innovációs,  
gazdasági és menedzsment szempontú  
vizsgálata a Debreceni Egyetemen***

**Absztrakt**

*Előadásom célja bemutatni, hogyan járulnak hozzá a külső pályázati forrásból finanszírozott innovációs projektek a Debreceni Egyetem, mint innovációs központ fejlődéséhez, ezen belül emberi erőforrásainak és az egyetem országos piacon elfoglalt pozíciójának változásához. Ezen kívül megvizsgálom, hogy ezen projektek menedzselése mennyire felel meg a projektmenedzsment szakirodalom által ajánlottaknak.*

*Az előadás empirikus része egy esettanulmány tanulságaira épít, ami a Debreceni Egyetemen 2013 első negyedében zajló 7 darab TÁMOP-4.2.2.A típusú kutatási projektet elemez, amelyek jelentős külső forrásból valósulnak meg és témájuk szerint az emberi élet meghosszabbítására, annak megkönnyítésére irányulnak.*

*Kutatásom során országos statisztikai adatokra, projektdokumentációkra és a projektmenedzserekkel készített interjúkra támaszkodtam.*

*A vizsgálat tanulságai szerint a projektek hozzájárultak az egyetem, mint innovációs központ pozíciójának megőrzéséhez és javításához. Emberi erőforrásra gyakorolt*

*hatásuk főleg az állomány megtartásában jelentkezett. Projektmenedzsment módszerek közül jellemzően csak a finanszírozó által előírt projektmenedzsment technikákat, módszereket alkalmaztak.*

**Kulcsszavak:** *Projektmenedzsment, Debreceni Egyetem, Pályázat, Emberi erőforrás, Innovációs központ, Kutatás, Pályázati forrásokból finanszírozott projektek*

## **Abstract**

### **Analyze the contribute of the tender fund financed projects in innovation, economical an management aspect in the University of Debrecen**

*The purpose of my presentation is to show how the innovation projects financed by peripheral tender fund can contribute to the development of the University of Debrecen, as the center of innovation, to the changing of human resources and the changing of the place of the University occupied in the national market.*

*In addition I analyzed whether the management of these projects is in agreement with the way offered by the literature of project management.*

*The empirical part of the presentation is based on the edifications of a case study that is analyzing seven TÁMOP-4.2.2.A research projects going on at the University of Debrecen in the first quarter of 2013. These projects are realized from significant external funds and their theme is the extension and simplification of human life.*

*During my research I used statistical data, documents of projects and the interviews of project managers.*

*According to the results of the analysis the projects could contribute to the preserving and improvement of the position of the University as a center of innovation. Their effects on the human resources in particular emerged in the maintaining of the employees. From the project management methods only the techniques and methods prescribed by the financier of the project were applied.*

**Keywords:** *Project management, University of Debrecen, Tender, Human resources, Center of innovation, Research, Tender fund financed projects*

## **A K+F és az innováció hatása a gazdaságra**

Napjainkban az egyik legfontosabb kérdés, amelyet nem csupán hazánk politikusait, hanem szinte minden ország vezetőjét foglalkoztatja az, hogy hogyan lehetne fejleszteni a gazdaságot, illetve, hogy hogyan lehet versenyképesebbé tenni egy ország vállalatait. *Varga (2006)* állítása szerint a kutatás és fejlesztés eredményeit felhasználva létrejövő új termékek és szolgáltatások nagymértékben képesek hozzájárulni egy ország gazdasági helyzetének javításához. Manapság a K+F (kutatás-fejlesztés) tevékenység a fejlődés, a modernizáció szerves részévé vált, sőt nélkülözhetetlen részét képezi annak, meghatározza a gazdaság növekedésének sikerét. „A K+F állapota a tudományos-technikai fejlettség színvonalát tükrözi, és a társadalmi haladás egyik mutatója” (*Simon 2012*).

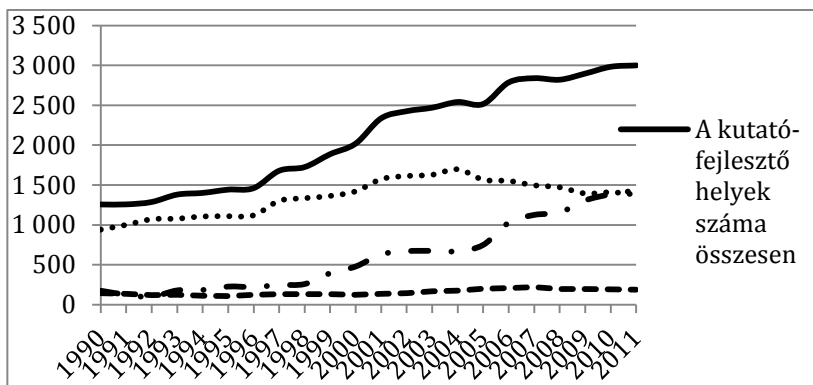
## A hazai kutató-fejlesztő helyek és az itt alkalmazottak számának alakulása

A kutatások szinte kivétel nélkül valamilyen kutató-fejlesztő helyeken zajlanak. A KSH adatai alapján hazánkban 1990-től kezdődően a kutató-fejlesztő helyek száma folyamatosan növekszik, amelyeket az alábbi táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek száma, megoszlása  
(Forrás: KSH 2012a)

Év	A kutató-fejlesztő helyek száma összesen	Ebből		
		kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely	felsőoktatási kutatóhely	vállalkozási kutató-fejlesztő hely
1990	1 256	142	940	174
1991	1 257	133	1 000	124
1992	1 287	118	1 071	98
1993	1 380	124	1 078	178
1994	1 401	112	1 106	183
1995	1 442	107	1 109	226
1996	1 461	121	1 120	220
1997	1 679	131	1 302	246
1998	1 725	132	1 335	258
1999	1 887	130	1 363	394
2000	2 020	121	1 421	478
2001	2 337	133	1 574	630
2002	2 426	143	1 613	670
2003	2 470	168	1 628	674
2004	2 541	175	1 697	669
2005	2 516	201	1 566	749
2006	2 787	208	1 552	1 027
2007	2 840	219	1 496	1 125
2008	2 821	195	1 471	1 155
2009	2 898	197	1 394	1 307
2010	2 983	190	1 409	1 384
2011	3 000	188	1380	1 432

1. ábra: A kutató-fejlesztő helyek száma, megoszlása  
(Forrás: KSH 2012a)



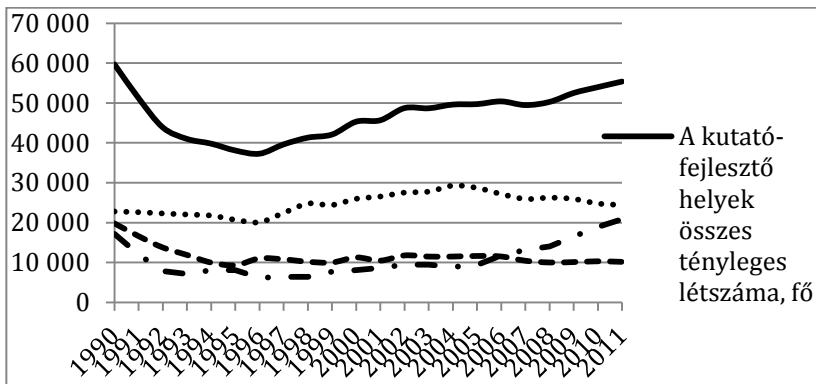
A táblázatból és az ábrából látható, hogy 1990-től kezdődően 2011-ig bezárólag közel 2,4 szeresére növekedtek a kutató-fejlesztő helyek száma. 1990-ben az összes kutató-fejlesztő hely 11,31%-a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely, 74,84%-a felsőoktatási kutatóhely, 13,85%-a vállalalkozási kutató- fejlesztő hely volt. A 2011-es adatokat vizsgálva láthatjuk, hogy az összes kutató-fejlesztő hely 6,23%-a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely, 46%-a felsőoktatási kutatóhely, 47,77%-a vállalalkozási kutató- fejlesztő hely. Mindhárom kategória tekintetében megállapítható, hogy 1990-től kezdve ugrásszerűen megnövekedett számuk a kisebb időközi csökkenésektől eltekintve. A kutató-fejlesztő intézetek, egyéb kutatóhelyek 1,32 szeresére, a felsőoktatási kutatóhelyek 1,47 szeresére, a vállalalkozási kutató- fejlesztő helyek 8,3 szorosára nőttek az 1990-2011-es intervallumban.



2. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma, fő  
(Forrás: KSH 2012a)

Év	A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma, fő	Ebből		
		kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely	felsőoktatási kutatóhely	vállalkozási kutató-fejlesztő hely
1990	59 723	19 802	22 787	17 134
1991	51 218	16 598	22 607	12 013
1992	43 879	13 749	22 296	7 834
1993	40 999	11 886	22 029	7 084
1994	39 810	9 966	21 765	8 079
1995	38 088	9 312	20 699	8 077
1996	37 286	11 015	20 085	6 186
1997	39 626	10 781	22 434	6 411
1998	41 317	10 174	24 750	6 393
1999	42 088	9 995	24 411	7 682
2000	45 325	11 255	25 972	8 098
2001	45 676	10 461	26 543	8 672
2002	48 727	11 767	27 532	9 428
2003	48 681	11 474	27 769	9 438
2004	49 615	11 483	29 262	8 870
2005	49 723	11 627	28 702	9 394
2006	50 411	11 498	27 165	11 748
2007	49 485	10 429	25 923	13 133
2008	50 279	9 996	26 240	14 043
2009	52 522	10 100	25 934	16 488
2010	53 991	10 293	24 778	18 920
2011	55 386	10 156	24 404	20 826

2. ábra: A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma,  
fő  
(Forrás: KSH 2012a)



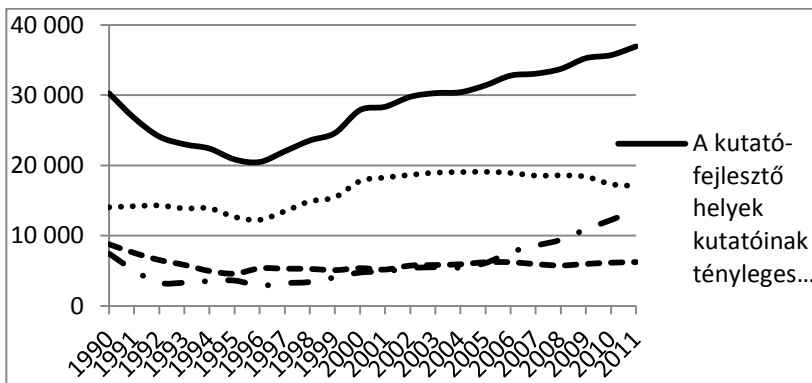
A táblázat és az ábra tanulsága szerint 1990-ben 59723 fő dolgozott valamilyen kutató-fejlesztő helyen. 1990-hez képest 2011-re 7,26%-kal csökkent a kutató-fejlesztő helyeken dolgozók száma. 1990-től 1996-ig csökkenés tapasztalható a kutató-fejlesztő helyeken foglalkoztatottak számában, majd ezt követően növekedni indult az itt dolgozók létszáma. A felsőoktatási kutatóhelyeken dolgozók száma egészen 1999-ig csökkent, majd növekedés tapasztalható, a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyen a foglalkoztatottak létszám hullámzó, több töréspont is felfedezhető. Ezzel szemben a vállalati kutató-fejlesztő helyeken ez a hullámzás 1998-ig tart, majd azt követően szinte töretlen növekedés tapasztalható. 1990-ben a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyen 33,16%-a, a felsőoktatási kutatóhelyeken, a dolgozók 38,15%-a, vállalati kutató-fejlesztő helyeken 28,69%-a volt foglalkoztatva. 2011-ben kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyen dolgozók létszáma

közel felére csökkent, a felsőoktatási kutatóhelyeken a dolgozók száma 7,1%-kal, vállalkezási kutató-fejlesztő helyeken 21,55%-kal nőtt az 1990-es adatokhoz képest.

3. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek kutatóinak tényleges létszáma, fő  
(Forrás: KSH 2012b)

Év	A kutató-fejlesztő helyek kutatóinak tényleges létszáma, fő	Ebből		
		kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely	felsőoktatási kutatóhely	vállalkozási kutató-fejlesztő hely
1990	30 256	8 770	14 044	7 442
1991	26 763	7 544	14 192	5 027
1992	24 110	6 531	14 295	3 284
1993	23 012	5 833	13 874	3 305
1994	22 401	4 966	13 897	3 538
1995	20 859	4 590	12 665	3 604
1996	20 485	5 339	12 249	2 897
1997	21 999	5 299	13 469	3 231
1998	23 547	5 262	14 884	3 401
1999	24 609	5 090	15 456	4 063
2000	27 876	5 366	17 760	4 750
2001	28 351	5 172	18 271	4 908
2002	29 764	5 735	18 648	5 381
2003	30 292	5 822	18 971	5 499
2004	30 420	5 921	19 044	5 455
2005	31 407	6 213	19 086	6 108
2006	32 786	6 217	18 928	7 641
2007	33 059	5 941	18 545	8 573
2008	33 739	5 750	18 581	9 408
2009	35 267	5 973	18 395	10 899
2010	35 700	6 148	17 332	12 220
2011	36 945	6 237	17 059	13 649

3. ábra: A kutató-fejlesztő helyek kutatóinak tényleges létszáma, fő  
(Forrás: KSH 2012b)

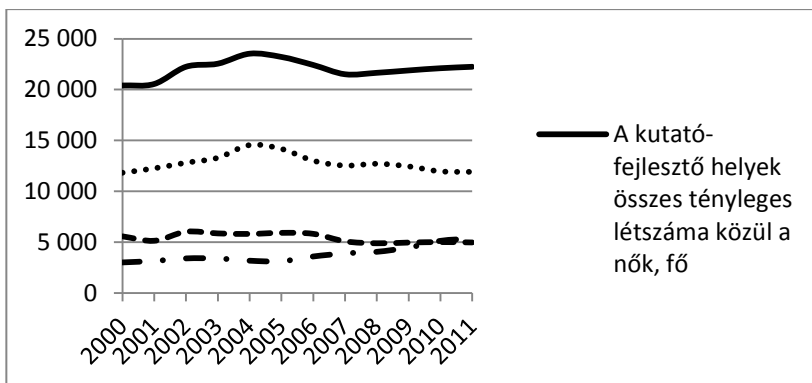


1990-hez képest a kutató-fejlesztő helyek kutatóinak száma 2011-re közel 1,2 szeresére növekedett. Az egyes kutatóhelyek kutatóinak száma hullámzó, viszont összességében elmondható, hogy 1996 után folyamatosan növekedett a kutatók létszáma. 1990-ben a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyen a dolgozók 28,99%-a, a felsőoktatási kutatóhelyeken 46,42%-a, vállalkozási kutató-fejlesztő helyeken 24,6%-a volt foglalkoztatva. 2011-ben kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyen dolgozók létszáma 28,88%-kal csökkent, a felsőoktatási kutatóhelyeken, a dolgozók 21,47%-kal, a vállalkozási kutató-fejlesztő helyeken 83,4%-a nőtt az 1990-es adatokhoz képest.

4. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma közül a nők, fő  
(Forrás: KSH 2012b)

Év	A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma közül a nők, fő	Ebből		
		kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhely	felsőoktatási kutatóhely	vállalkozási kutató-fejlesztő hely
2000	20 407	5 574	11 825	3 008
2001	20 554	5 139	12 259	3 156
2002	22 246	6 028	12 812	3 406
2003	22 549	5 862	13 293	3 394
2004	23 532	5 810	14 544	3 178
2005	23 213	5 917	14 172	3 124
2006	22 423	5 819	13 011	3 593
2007	21 511	5 082	12 530	3 899
2008	21 653	4 892	12 708	4 053
2009	21 885	4 962	12 451	4 472
2010	22 104	5 010	11 963	5 131
2011	22 245	4 973	11 912	5 360

4. ábra: A kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszáma  
közül a nők, fő  
(Forrás: KSH 2012b)



Az egyes kutató-fejlesztő helyeken foglalkoztatott női dolgozók száma szintén hullámzó, viszont ebben az esetben a kutató-fejlesztő helyeken dolgozó nők számának vizsgálatakor összességében elmondható, hogy két töréspont fedezhető fel, 2002-ben illetve 2004-ben. A 2. táblázat alapján 2000-ben a kutató-fejlesztő helyeken dolgozó nők aránya 45,02% volt a kutató-fejlesztő helyek összes tényleges létszámához képest. A kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyek tekintetében ez a szám 49,52%, a felsőoktatási kutatóhely esetében 45,53%, a vállalkozási kutató- fejlesztő helyeknél 37,14% volt 2000-ben. 2011-ben csupán 40,16% volt a kutató-fejlesztő helyeken dolgozó nők aránya. 2011-ben a kutató-fejlesztő intézet, egyéb kutatóhelyek tekintetében ez a szám 48,97%, a felsőoktatási kutatóhely esetében 48,81%, a vállalkozási kutató- fejlesztő helyeknél 25,74% volt.

Az előző négy táblázatot együtt elemezve arra a következtetésre juthatunk, hogy bár 1990 és 1996 között

növekedett a kutató-fejlesztő helyek száma, az összes itt dolgozó és a kutatók létszáma egyaránt csökkent, majd 1996 után mindkettő növekedésnek indult, az itt dolgozó nők száma 2005 után folyamatosan növekszik. Kutatási helyek tekintetében a vállalalkozási kutató- fejlesztő helyek száma nőtt a legdinamikusabban több mint nyolcszorosára, tehát a vállalalkozási kutató- fejlesztő helyek erősödtek meg jelentősen. Ezek mellett felismerhetjük azt a tényt, hogy a felsőoktatási kutatóhelyek, a felsőoktatási intézmények fontos elemei a hazai kutató- fejlesztő hálózatnak, hiszen a kutatóhelyek nagy része itt található, valamint a foglalkoztattak igen nagy hányadának biztosítanak munkát.

5. ábra: Szabadalmi tevékenység (2000-2011)  
(Forrás: KSH 2012c)

Év	A nemzeti úton tett szabadalmi bejelentések száma	Ebből		A megadott szabadalmak száma	Az év végén érvényben lévő szabadalmak száma
		hazai bejelentések	külföldről származó bejelentések		
2000	4 883	810	4 073	1 627	11 084
2001	5 451	919	4 532	1 306	10 927
2002	5 906	842	5 064	1 555	10 784
2003	4 810	756	4 054	1 379	10 385
2004	2 657	738	1 919	977	9 525
2005	1 275	699	576	1 243	9 224
2006	924	715	209	1 916	9 338
2007	791	686	105	2 216	10 306
2008	772	682	90	2 212	11 462
2009	821	756	65	2 688	12 749
2010	696	646	50	3 031	13 853
2011	698	660	38	3 195	15 390

A kutatások eredményeképpen létrejövő szabadalmi bejelentéseket és a megadott szabadalmakat az előző táblázat tartalmazza. Láthatjuk, hogy 2000 és 2002 között növekedtek a szabadalmi bejelentések számai, majd ezt követően csökkenés tapasztalható. A hazai bejelentések számai is csökkenésnek indultak 2001 után, a külföldről származó bejelentések esetén 2002-t követően csökken.



## A Debreceni Egyetem és az alapkutatások

6. táblázat: A Debreceni Egyetemen 2013-ban futó „TÁMOP 4.2.2.A” jelű projektek legfontosabb adatai  
(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Pályázati azonosító	Projekt címe	Támogatás összege (Ft)
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0023	VÉD-ELEM- Az emberi szervezet védelmét biztosító sejtálózatok rendszerszemléletű vizsgálata	848.464.495
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0025	Molekuláris onkológia: Jelátviteli folyamatok célpontjainak azonosítása daganatterápiás eljárások kifejlesztése	885.480.721
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0031	A legnagyobb súlyú népbetegségek genetikai meghatározottsága a magyar populációban	895.000.000
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0036	Intelligens funkcionális anyagok: Mechanikai, termikus, elektromágneses, optikai tulajdonságaik és alkalmazásaik	793.736.986
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0041	Denzero- Fenntartható energetika megújuló energiaforrások optimalizált integrálásával	498.939.410
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0043	Célzott kémiai és biológiai alapkutatások környezeti szennyezők felszámolására (ENVIKUT)	899.600.000
TÁMOP-4.2.2.A-11/1/KONV-2012-0045	Vaszkuláris és kardinális kutatóhálózat: Az ér- és a kardiovaszkuláris betegségek patomechanizmusai, diagnosztikai, farmakológiai befolyásolhatóságuk az alapkutatás szintjén	872.152.064
Összesen:		5.693.373.676

Az egyes projektek címei arra utalnak, hogy ezek a kutatások mind az emberi élet meghosszabbítására, annak megkönnyítésére irányulnak, legyen szó az egészségről, tiszta vizekről, vagy az energiasztratégia optimális alkalmazásáról. A kutatások részletes bemutatására nem kerül sor, mivel azokat nem célok ismertetni, kizárólag azok összetételét és menedzselési módjait.

A fent említett összegből kerülnek kifizetésre a projektekben munkát vállalók munkabérei, valamint ebből szerzik be a kutatáshoz nélkülözhetetlen anyagokat, vegyszereket és tárgyi eszközöket is, illetve végzik el magát az alapkutatást. A projektek során beszerzett tárgyi eszközöket a későbbiek folyamán egyéb kutatások során felhasználhatóak, ezzel is hozzájárulva az egyetem, mint innovációs központ pozíciójának megőrzéséhez és javításához.

7. táblázat: Debreceni Egyetem oktatói és nem oktatói  
dolgozók létszámadatai (2003-2011)  
(Forrás: Debreceni Egyetem statisztikai adatai 2012a)

Év	Teljes munkaidős oktatók								Rész munkaidős oktatók száma	Teljes munkaidős dolgozók száma		Rész munkaidős nem oktató dolgozók száma	
	oktatók száma összesen	egyetemi, főiskolai tanár	egyetemi, főiskolai docens	minősített						Σ	Σ		kutatók
				MTA tagja	MTA doktora	kandidátus	PhD, DLA	Σ					
2003	1546	203	382	13	139	253	370	775	92	5520	176	151	
2004	1487	195	376	17	133	214	412	776	95	5444	161	232	
2005	1449	199	372	15	137	202	461	815	87	5436	157	205	
2006	1413	191	384	12	131	176	517	836	93	5352	174	180	
2007	1413	200	372	15	133	162	574	884	95	5148	173	181	
2008	1416	204	376	14	140	165	609	928	92	4760	152	141	
2009	1425	212	363	13	135	153	653	954	89	4868	166	146	
2010	1433	212	384	15	131	150	711	1007	88	4790	185	160	
2011	1456	203	382	14	122	141	746	1023	99	4579	175	175	
2012	1422	199	367	15	120	106	788	1029	78	4399	179	194	

A 7. táblázatból láthatjuk a Debreceni Egyetem oktatói és nem oktatói dolgozók létszámadatait. Ebből kiderül, hogy átlagosan 1400 és 1600 teljes munkaidős oktató, körülbelül

100 részmunkaidős oktató dolgozott 2003 és 2012 között a Debreceni Egyetemen. A teljes munkaidős dolgozók száma 4479 és 5520 fő között változott, a részmunkaidős oktatók és nem oktató dolgozók száma 233 és 327 fő volt a vizsgált időszakban, ami azt jelenti, hogy a Debreceni Egyetem közvetlenül több mint 6000 főnek ad munkát. A vizsgált időszak kezdete óta folyamatos csökkenés tapasztalható a teljes munkaidős dolgozók számában, kivéve 2009-et, ahol 119 fővel növekedett a dolgozói állomány az előző évihez képest.

8. táblázat: A Debreceni Egyetemen dolgozó férfiak és nők száma (2010 november 30) (Forrás: Debreceni Egyetem statisztikai adatai 2011b)

	Összesen		Ebből nő (fő)	%	Ebből férfi (fő)	%
	fő	%				
Összes dolgozó	6694	100	4469	66,76	2225	33,24

A 8. táblázat adatai alapján látható, hogy 2010 novemberében az összes dolgozók közel kétharmada, 66,76%-a nő volt, ami 4469 női dolgozót jelent. Mellettük 2225 férfi dolgozó volt az egyetem alkalmazásában, így összesen 6694 fő ált alkalmazásban a fent említett időpontban.

A következő táblázatokból részletesebben megismerhetjük az egyes projekteket, az azokban résztvevők összetételét, minőségüket, beosztásukat, nemek szerinti felépítésüket, valamint a projektek kutatás-fejlesztésének eredményeit. A később bemutatásra kerülő táblázatok úgy készültek el, hogy ne legyen lehetőség azokat valamely projekttel közvetlen összekapcsolására. A következő táblázatokban

szereplő adatok csupán névleges célokat mutatja be, a megvalósíthatósági tanulmányokban megjelölt indikátorokat tartalmazza, nem pedig tényeket. A táblázatok értelmezése során figyelembe kell venni, hogy az egyes kategóriák között a 7 projektekről kapott válaszokban kisebb átmosódások, átfedések tapasztalhatóak, amelyek torzíthatják a kapott eredményeket.

9. táblázat: A projektek tervezett szakmai összetétele  
(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Szakmai team összetétele	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
Oktatók	35	40	31	24	57	63	0	250
Kutatók	17	31	23	0	20	10	32	133
Asszisztencia	68	22	7	2	7	8	14	128
Külföldi kutatók	2	1	39	24	13	14	5	98
Hazai tanácsadók	0	0	3	1	0	1	1	6
Külföldi tanácsadók	2	0	0	0	0	4	0	6
Fiatalkutatók	23	4	46	43	5	45	47	213
PhD hallgatók	23	27	25	25	25	24	16	165
Egyetemi hallgatók	23	3	0	2	0	10	0	38
Egyéb	2	3	14	13	0	0	7	39

Ebből a táblázatból megismerhetjük a kutatásokban résztvevő szakmai team-ek várható összetételét. Kiderül, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján legnagyobb számban a projektekből oktatók fognak részt venni 250

fővel, 213 fővel a fiatal kutatók<sup>16</sup> követik őket. Fiatal kutatók esetén az elsődleges szempont a nevelés és szemléletformálás, ezen kívül elő kívánják segíteni a következő kutatói nemzedék szellemi potenciáljának kibontakozását, nemzetközi szereplésének biztosítását.

Ahogy az előző táblázatban láthattuk, nem csupán hazai, hanem nemzetközileg elismert kutatók is bekapcsolódnak a projektekbe, annak érdekében, hogy a projektben résztvevők minél szélesebb szakmai tudással rendelkezzenek. Összesen 98 fő külföldi kutató fog várhatóan részt venni a 7 darab projektben. A külföldi kutatók száma 1 és 39 fő között várható a 7 projektben, így átlagosan 14 külföldi kutató vesz részt előreláthatólag kutatásonként. Rajtuk kívül hazai és nemzetközi tanácsadók is részt vesznek a projektek kivitelezésében, akik nagy tapasztalattal rendelkeznek és a pályázat teljes életciklusa során figyelemmel kísérik és tanácsokkal látják el a pályázatokban részt vevő kutatói csoportokat. A projektekben a kutatási asszisztenciának is nagy szerep jut. Ebben a kategóriában lettek feltüntetve a menedzsment, illetve a kutatók munkáját elősegítő asszisztensek is.

A 7-es és a 9-es táblázatot összehasonlítva kiderül, hogy a 7 projektben összesen a Debreceni Egyetem teljes és részmunkaidős oktatóinak 16,67 %-a kerülhet bevonásra.

---

<sup>16</sup> Fiatal kutatónak minősülnek azok a kutatók, akik a pályázatok során a pályafutása kezdetén álló doktorandusz, doktorjelölt, posztdoktor, akinek az első mester szintű fokozat megszerzésétől maximum 10 év, második szakirányú mesterképzés vagy kötelező szakvizsga letétele esetén az első mester fokozat megszerzésétől 12 év telt el – a szülési szabadságot, illetve GYES, GYED időszakot leszámítva és részt vesz a projektek keretében megvalósuló tevékenységekben, kutatási területi fejlesztésekben, megvalósítást támogató, tevékenységek eredményeit értékelő, elemző, illetve azokat hasznosítják.

10. táblázat: A szakmai team tagjainak minősítése az egyes projektekben

(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Szakmai team tagjainak minősítése	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
MTA doktora	9	17	6	10	6	10	7	65
ebből akadémikus	3	1	0	2	0	1	2	9
PhD/DLA	31	47	20	5	50	32	41	226
MSc	44	41	n.a.	2	0	20	56	163
BSc	7	5	n.a.	0	0	1	8	21
Egyéb	0	21	116	115	21	21	8	302

A táblázatot áttekintve láthatjuk, hogy 65 MTA doktor, amiből 9 akadémikus, 226 PhD/DLA fokozattal rendelkező, 163 MSc és 21 BSc hallgató fog részt venni a tervek alapján a 7 kutatásban. Amennyiben a 7-es táblázatot összevetjük a 10-es táblázattal kiderül, hogy a Debreceni Egyetemen lévő MTA doktoroknak 54,17 %-a, akadémikusoknak 60 %-a, PhD/DLA fokozattal rendelkezőknek 28,68 %-a vesz részt a 7 projektben.

11. táblázat: A szakmai team tagjainak beosztása az egyes  
projektekben

(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai  
alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Szakmai team tagjainak beosztása	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
Docens	10	10	8	13	18	9	14	82
Adjunktus	16	12	9	10	12	9	12	80
Egyetemi és főiskolai tanár	9	17	7	0	12	11	10	66
Tanársegéd	41	10	7	1	10	6	13	88
Phd/ DLA hallgató	23	26	25	27	25	24	23	173
Tudományos főmunkatárs	2	2	1	17	0	5	3	30
Tudományos munkatárs	0	9	1	2	0	6	7	25
Tudományos segédmunkatárs	14	13	21	2	0	9	12	71
Egyéb	32	32	63	62	10	9	25	233

A projektekben résztvevők beosztásuk alapján is kijelenthetjük, hogy a kutatásokban valóban olyan emberek vesznek részt, akik már több éves, több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkeznek, így ők vitathatatlanul birtokolják a kutatás elvégzéséhez szükséges tudást. A *11-es táblázatot*, ha összevetjük a *7-es táblázattal*, akkor kiderül, hogy a Debreceni Egyetem főiskolai és egyetemi tanárainak 33,17 %-a, a főiskolai és egyetemi docenseinek 22,34 %-a vesz részt a kutatásokban.



12. táblázat: A szakmai team összetétele nemek szerint az egyes projektekben  
(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Szakmai team összetétele nemek szerint	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
Nők	84	70	92	11	17	65	49	388
Férfiak	63	61	50	123	60	79	73	509
Összesen	147	131	142	134	77	144	122	897

A fenti táblázatban szereplő adatok alapján meg tudhatjuk, hogy az egyes projektekben, illetve a 7 projektben összesen előreláthatólag 897 embert fognak alkalmazni, átlagosan 128 főt kutatásonként. A projektekben alkalmazottak száma 77 és 147 fő között várható. Azért került itt összegzésre a kutatásokban résztvevők létszáma, mert egyedül ebben a kategóriában nem lehetnek átfedések a vizsgált szempontok között. A 7. táblázat adataival összevetve az egyetemi látható, hogy az alkalmazottak 19,20 %-a vesz részt előreláthatóan a kutatásokban, a 2012. decemberi adatok alapján.

A fenti táblázat alapján láthatjuk, hogy a projektekben összesen 388 nő és 509 férfi vesz részt feltehetően, amelyekben a 7 projekt foglalkoztatottjainak 43,26%-a nő. Amennyiben összevetjük a 12. táblázatot a 4. táblázattal láthatjuk, hogy az összes kutató-fejlesztő helyen 40,16% volt a nők aránya, a felsőoktatási kutatóhelyeken 48,81%,

míg a 7 kutatásban 43,26%. Ez alapján elmondhatjuk, hogy arányában több nőt foglalkoztat a 7 kutatás, mint az országban lévő kutató-fejlesztő helyek, viszont kevesebbet, mint a felsőoktatási kutatóhelyek.

13. táblázat: A kutatás-fejlesztés vállalt indikátorai az egyes projekteken belül a szakmai eredményekre vonatkozóan  
(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Kutatás-fejlesztés eredményei	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
Publikációk	60	2	39	60	71	32	62	326
Szabadalom	2	0	2	6	1	1	1	13
Hazai konferencián való részvétel	3	0	1	20	0	14	0	38
Külföldi konferencián való részvétel	21	1	2	30	50	26	0	130
Hazai konferencia szervezése	0	0	1	0	0	0	0	1
Nemzetközi konferencia szervezése	0	0	1	0	2	0	0	3

A projektek lezárulásáig legalább 326 darab publikáció elkészülését vállalta a 7 projekt, valamint 13 darab szabadalom is várhatóan benyújtásra fog kerülni. A szabadalmak, illetve a publikációk létrejöttéhez nagymértékben hozzá fog járulni a 38 darab hazai, illetve a 130 darab nemzetközi konferencián való részvétel is, valamint 1 hazai és 3 nemzetközi konferencia szervezése. A megszületett szabadalmak fölött a Debreceni

Egyetem fog rendelkezni. Amennyiben összevetjük a 13. táblázatot az 5. táblázattal akkor láthatjuk, hogy a tervezett szabadalmak száma a 2011. évi hazai bejelentések számának a 1,97 %-a, a nemzeti úton tett szabadalmi bejelentések számának a 1,86%-a. A várható szabadalmakat mindenképpen pozitív tényként könyvelhetjük el, hiszen majd hozzájárulnak a hazai szabadalmi lista növeléséhez.

#### 14. táblázat: Együttműködő partnerek

(Forrás: a projektmenedzserekkel készített interjúk adatai alapján saját szerkesztés)

Projekt sorszáma/Együttműködő partnerek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Összesen
Ipari együttműködők (db)	5	0	2	9	0	2	7	25
Felsőoktatási intézmények (db)	8	17	5	1	0	5	15	51
Szakmai együttműködő partnerek (db)	4	5	8	1	2	3	22	48
Konzorciumi partnerek (db)	0	1	0	2	1	1	0	5

A kutatások során összesen 25 ipari, 51 felsőoktatási intézménnyel történik majd együttműködés, valamint 48 darab szakmai együttműködő partner mellett 5 konzorciumi partner járul hozzá a kutatás sikerességéhez. A Debreceni Egyetem és a 7 projekt összehasonlítását tovább folytatva megvizsgálhatjuk, hogyan viszonyul a projektek költségvetése az egyetem költségvetéséhez.

15. ábra A Debreceni Egyetem költségvetése 2009-2012  
(Forrás: Debreceni Egyetem statisztikai adatai 2013c)

	2009	2010	2011	2012
Sajáttőke (eFt):	51.299.554	57.712.479	65.492.854	66.120.878
Bevételek mindösszesen (eFt):	69.119.776	79.716.396	83.542.561	80.653.501
Mérleg főösszeg (eFt):	60.942.357	70.328.410	78.685.719	80.705.764
Kiadások mindösszesen (eFt):	65.998.073	74.462.862	77.758.509	73.523.784

A táblázat adatai alapján látható, hogy a saját tőke, a bevételek, a mérleg főösszege, valamint a kiadások összege 2011-ig jelentősen növekedtek, majd 2012-ben a bevételek és ennek megfelelően a kiadások is csökkentek. A saját tőke és a mérleg főösszeg továbbra is pozitív irányba változott. Visszatérve az 6. táblázathoz, láthatjuk, hogy a 7 kutatásra összesen 5.693.373.676 Ft támogatást nyertek el, amely az egyetem bevétel oldalra kerül. Látható, hogy ez az összeg az egyetem összes bevételének a 0,71%-át teszi ki, a 2012-es bevételek viszonylatában.

A projektmenedzserekkel készített interjúk során elsősorban azt vizsgáltam, hogy hogyan, milyen projektmenedzsment eszközök segítségével irányítják, koordinálják a projekteket, valamint az egyes kutatócsoportokat, illetve kutatókat.

Az interjúk során kiderült, hogy mindegyik projekt fontos kapcsolatokat ápol a gazdasági szféra szereplőivel. A kutatás végeredményéhez nagymértékben hozzájáruló

teljes kutatási feladatokat nem szerveznek ki, csupán különböző részfeladatokat. Ezek zömében különböző általános vagy speciális mérések elvégzése, eredmények kiértékelése, adatfeldolgozás, laboratóriumi tevékenységek kivitelezése, amelyeket nem tudnak elvégezni, vagy valamilyen ok miatt nem éri meg, ha azt maguk végzik, valamint a beszerzett tárgyi eszközök használatának betanítását végzik a gazdasági szektor résztvevői. A kutatáshoz szervesen nem kötődő tevékenységeket, mint például a nyilvánossággal való kommunikáció, valamint a projektek lezárása utáni könyvvizsgálat elvégzését kivétel nélkül mindenki „kiszervezi”. Ezek alapján elmondható, hogy semmilyen olyan tevékenységgel nem bízzák meg a gazdasági szektor résztvevőit, amelynek szükségessége nem indokolható racionális érvekkel, illetve nem szerepeltek a megvalósíthatósági tanulmányban.

Megvizsgáltam, hogy a projekt előkészítési, illetve kivitelezési fázisában milyen projektmenedzsment eszközöket alkalmaztak, alkalmaznak. A szakirodalom által javasolt projektmenedzsment eszközök közül néhány kivételtől eltekintve kizárólag a Gantt – diagramot használják, amit a finanszírozó előír számukra. Az alkalmazott technikák között szerepelt még a SWOT analízis, a problémafa- célfa módszer, valamint a kritikus út módszer. Ezeket a módszereket jellemzően egy-egy projekt alkalmazza.

A monitoring tevékenység rendszerességét tekintve szinte kivétel nélkül havi beszámolót kell készíteniük a résztvevőknek, egy projekt azonban a támogató által előírtnál is gyakrabban, heti rendszerességgel valósítja meg.

A 7 projekt között semmilyen szakmai kapcsolatot nem lehet felfedezni, viszont a projektmenedzserek között folyamatos információáramlás van, amelynek keretében megosztják egymással tapasztalataikat. Ezt tekinthetjük egyfajta folyamatos benchmarking-nak, melynek során „átveszik” egymástól a tapasztalatot, és azt a saját projektjükre szabva alkalmazzák.

Az egyes projekteken belül a hatékonyabb kutatás elvégzése érdekében munkacsoportokat, alprojekteket alakítanak ki, amelyekben a kutatás egy bizonyos részterületével foglalkoznak. Ezek száma 6 és 13 között változik, tagjaik száma pedig nem arányosan oszlik meg a kutatócsoport méretéhez képest. Az egyes alprojektek szervesen kapcsolódnak a teljes kutatáshoz, viszont egymással jellemzően nem állnak szoros kapcsolatban. Különböző területeken kutatnak, amelyek között időközönként összefonódás tapasztalható. Ezekben az esetekben jelentős együttműködés tapasztalható, az alprojektek közösen folytatják a kutatást, egymás kutatási eredményeire építkeznek, viszont a projektek előkészülete során mindenhol nagy figyelmet fordítottak arra, hogy az egyik alprojekt sikertelensége ne befolyásolja egy másik alprojekt, vagy a teljes projekt kutatásának sikerességét.

Legfontosabb eredményként az várható, hogy javul a Debreceni Egyetem kutatás-fejlesztési képessége, annak humán és infrastrukturális környezete, a K+F+I szemlélete, a kutatói állások megtartásának lehetősége, valamint a megszerzett tudásanyagnak az ipar felé történő kommunikációja.

## Konklúzió

Elmondható, hogy az innováció jelentős mértékben hozzájárul egy nemzetgazdaság felemelkedéséhez, piaci versenyképességének növeléséhez. Az innovációt elősegíthetik azok az alapkutatások is, amelyek a Debreceni Egyetemen zajlanak.

A fentiekben bemutatásra kerültek a hazai kutató- fejlesztő helyek, az itt dolgozók, az itt dolgozó kutatók, és az itt dolgozó női alkalmazottak számának változásai.

A Debreceni Egyetemen zajló 7 darab vizsgált „TÁMOP-4.2.2.A” jelű pályázatok a fent bemutatottak alapján hozzájárulhatnak az innovációs folyamathoz, ami az ország versenyképességének javulását eredményezheti, hiszen a megszületett eredmények, szabadalmak is elősegíthetik a gazdasági növekedést. Emellett a projektek hozzájárulhatnak az egyetem, mint innovációs központ pozíciójának megőrzéséhez és javításához, mind technológiai, mind humán téren.

## Felhasznált irodalom

- Debreceni Egyetem (2012a): Debreceni Egyetem statisztikai adatai: Oktatói statisztikák. In:<http://unideb.hu/portal/hu/node/369> (letöltés:2013.04.23.)
- Debreceni Egyetem (2011b): Debreceni Egyetem statisztikai adatai: DE esélyegyenlőségi terve. In:[http://www.unideb.hu/portal/sites/default/files/E-RH-3761-2011\\_Eselyegyenlosegi\\_terv.pdf](http://www.unideb.hu/portal/sites/default/files/E-RH-3761-2011_Eselyegyenlosegi_terv.pdf) (letöltés: 2013.04.23.)

- Debreceni Egyetem (2013c): Debreceni Egyetem statisztikai adatai: Költségvetés, beszámoló. In: [http://www.gf.unideb.hu/gfweb/index.php?pageid=kozerdeku\\_1](http://www.gf.unideb.hu/gfweb/index.php?pageid=kozerdeku_1) (letöltés: 2013.04.23.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2012a): KSH: Kutatás-fejlesztés, innováció. In: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_ohk002a.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ohk002a.html) (letöltés: 2013. 04. 23.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2012b): KSH: Kutatás-fejlesztés, innováció. In: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_ohk002b.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ohk002b.html) (letöltés: 2013.04.23.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2012c): KSH: Kutatás-fejlesztés, innováció. In: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_ohk006.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ohk006.html) (letöltés: 2013.04.23.)
- A kutatás-fejlesztésről és a technológiai innovációról szóló 2004. évi CXXXIV. törvény OECD FACTBOOK (2004)
- SIMON György (2012): Lapo V.: A kutatás-fejlesztés dinamikája és hatékonysága Oroszországban a reform utáni időszakban. In: Statisztikai szemle, 1, 112-116. p.
- SZÍVÓS Mihály (2010): A regionális innováció és a helyi nyilvánosságok felértékelődése. In: Tér és társadalom, 4, 51. p.
- VARGA Márton (2006): A kutatás-fejlesztés helyzete és finanszírozása Magyarországon. In: Tudományos közlemények, 14-15, 315-327. p.



**Nemes Magdolna:**

***Korai idegennyelv-oktatás – a DE GyFK  
válasza a társadalmi és szakmai  
kihívásokra***

**Absztrakt**

*A felsőoktatás egyik legfontosabb célja, hogy olyan végzettséget adjon hallgatóinak, amellyel végzés után a munkaerő-piacon jó esélyekkel indulnak. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara a 2010/11-es tanévben azzal a céllal indította el a Korai idegen nyelv programot, hogy segítsen hallgatói alkalmasak legyenek angol nyelvű foglalkozások vezetésére.*

*A kutatás a képzés három évét tekinti át, és a program minden szakaszát lefedi (N = 55). Kutatási kérdéseink széles spektrumon mozognak: a belépő hallgatók motivációjától kezdve a résztvevő hallgatók gyakorlati tapasztalatain keresztül a már végzett hallgatók munkaerő-piaci helyzetével bezárólag. A már végzett hallgatókat kérdőíves módszerrel vizsgáltuk, a jelenlegi hallgatók esetén ez kiegészült interjúkkal is.*

*A nyelvtanulás iránti érdeklődés mindig összefüggésben van az utazásra, más kultúrák megismerésére való hajlandósággal, ezt, esetünkben, a célnyelvi országokban (Nagy-Britannia, Egyesült Államok) töltött hónapok igazolják. A kérdéseinkre válaszoló végzett hallgatók nem ezzel a végzettséggel helyezkedtek el, de mindenképp*

*előnyként tekintenek rá. A program jelenlegi hallgatói a gyakorlati képzés erősítését szorgalmazzák.*

**Kulcsszavak:** *óvopedagógus, korai idegennyelv-oktatás, innováció*

## **Abstract**

### **Teaching English at Early Age – response of the Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen to social and professional challenges**

*One goal of higher education is to provide its students a qualification that gives them a good chance in the job market. In 2010 the Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen launched its Early English Learning programme to train its students to be able to play with children/ in English or teach English in nursery schools. The present research covers three years of the programme, surveying every stage of it (N = 55). Our research questions include a wide range of topics: from the motivation of incoming students, through the experience of students taking part in the programme, to the situation of graduates in the job market. We decided to use a questionnaire in the case of graduate students and we also made interviews with undergraduates.*

*The interest in learning languages is usually connected to willingness to travel and getting to know other countries, which is shown by the months spent in target language countries (e.g. United Kingdom, United States of America).*

*Graduate students did not find a job simply as a result of this qualification although they consider it an advantage. The undergraduates taking part in the programme recommend more practical training.*

**Keywords:** *early childhood educator, early language teaching, innovations*

## **A korai nyelvelsajátítás társadalmi szükségessége napjainkban**

Hazánkban az idegen nyelv ismeretének jelentősége a rendszerváltás következtében elinduló változások hatására növekedni kezdett, majd az Európai Unióhoz való csatlakozásunkkal robbanásszerűen megerősödött. Ha azt kérdezzük, hogy miért jó idegen nyelven beszélni, akkor általában a következő válaszokat hallhatjuk: „Manapság nyelvtudás nélkül nem lehet elhelyezkedni.” „Más kultúrák megismerésére ad lehetőséget.” „Utazások során nagyon hasznos.” „Aki idegen nyelvet tanul, jobban megismeri saját anyanyelvét is.” stb.

Az elmúlt néhány évtizedben tanúi lehettünk a nemzeti határok virtuálissá válásának. A külföldi nyaralások, és a hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi munkavállalások miatt, egyre több gyermek is találkozik az idegen nyelv ismeretének szükségességével (Kovács 2009).

A nyelvtanulás elterjedését jelentős mértékben elősegíti a nyelvi globalizáció is. Az angol központi szerepet tölt be Európában és világméreteken egyaránt, az Európai Unió leggyakrabban használt nyelve is az angol. Az angolt a 21. században többen beszélik idegen nyelvként, mint

anyanyelvként, így ez lett korunk közvetítőnyelve, ún. *lingua franca* szerepet tölt be.

Nem véletlen tehát, hogy a mai szülők nagy része fontosnak véli, hogy gyermeke idegen nyelvi ismeretekre tegyen szert. Magyarországon számos nyelviskola működik, ahol már csecsemőkortól várják a nyelvtanulókat, akik akár a nyelvvizsga megszerzéséig vagy az emelt szintű érettségiig az iskola diákjai lehetnek. Az idegen nyelvű filmek, tévécsatornák, a zenei világ és az internet térhódítása is magával hozza az idegen nyelvek, elsősorban az angol ismeretét.

Az idegen nyelv ismeretének fontosságát Európai Unió vezetői korán felismerték, és különböző programokat dolgoztak ki annak érdekében, hogy a nemzetek közötti kommunikáció érdekében javítsák az állampolgáraik nyelvi kompetenciáját. Az Európai Unióhoz való csatlakozással (2004) Magyarország is részesült különböző programok által nyújtott támogatásban, mint például a PHARE, a TEMPUS, a Leonardo és a Socrates, mely programok különböző formákban segítették a nyelvoktatást. A nyelvtanároknak szóló, nyelvi szintjüket fejlesztő nyelvtanfolyamok, a hallgatói és oktatói csereprogramok a szaknyelvoktatás fejlesztése, az eszközbeszerzés támogatása, mind-mind azt a célt szolgálták, hogy elősegítsék a nyelvtanulást.

2002-ben az Európa Tanács barcelonai ülésén azt az irányelvet fogalmazta meg, hogy az unió államaiban legalább két idegen nyelvet oktassanak iskolai keretek között, egészen fiatal kortól kezdve (Európai Bizottság). A Közös Európai Keretrendszerben a B2 (középfokú) szintű nyelvtudást jelölték ki célként. Ez a szint megfelelő alapot

nyújt az idegen nyelvi kommunikációhoz, a beszélő képes társalgási szinten használni a célnyelvet.

Az idegen nyelvi kommunikáció az Európai Unióban kulcskompetenciaként van jelen. Az Unió alapidokumentumaiban megjelenik a korai nyelvtanulás fontossága, valamint az élethosszig tartó nyelvtanulás kiemelt szerepe is (Candelier 2008).

Az Unió 2009-ben Piccolingo néven kampányt indított a korai nyelvtanulás népszerűsítésére. E kampány keretében kulturális intézmények, szakemberek, magánóvodák tevékenykednek annak érdekében, hogy minél több kisgyermekes családot ismertessenek meg a korai idegennyelv-tanulás előnyeivel. Amíg a gyerekek egy rövidített nyelvórán vesznek részt, a felnőtt érdeklődők kérdéseikre választ kapva beszélgethetnek a korai nyelvoktatásban jártas szakemberekkel (European Union National Institutes For Culture).

Az Európai Unióhoz való csatlakozással országunk tagjává vált egy színes, multikulturális etnikai és nyelvi közösségnek, azonban hazánkra még mindig az egynyelvűség jellemző. Felmérések szerint országunk el van maradva az európai szinttől, a lakosság 70%-a csak magyarul beszél (Józsa – Nikolov 2005). Bár a felsőoktatásban a diploma megszerzéséhez kötelező legalább egy nyelvvizsga megléte, mégis a 2009-ben végzettek egynegyede nem kaphatta meg az oklevelét a nyelvvizsga hiánya miatt (KSH 2010).

Az *európaiak és nyelveik* című Eurobarométer felmérés keretében 2012 tavaszán közel 27.000 embert kérdeztek meg. A felmérésben mind a 27 tagállam részt vett, a válaszadók különböző társadalmi és demográfiai csoportból kerültek ki.

A felmérés szerint az európaiak rendkívül kedvezően viszonyulnak a többnyelvűséghez: csaknem minden európai (98%) úgy véli, hogy az idegennyelv-tudás hasznos gyermekeik jövője szempontjából; 88%-uk úgy véli, saját maguk számára is hasznos. A válaszadók több mint fele (61%) a külföldi munkavégzés lehetőségét emelte ki, majd ezt követi (53%) a munkahelyen történő, a munkával kapcsolatos nyelvhasználat. A válaszadók közel fele (46%) a külföldön való tanulás miatt tekinti fontosnak az idegen nyelv ismeretét, valamint a külföldi nyaralás közbeni nyelvhasználatot említi (47%).

A válaszadók közel háromnegyede (72%) egyetért azzal az uniós célkitűzéssel, hogy mindenki tanuljon meg legalább két idegen nyelvet; a 77%-uk úgy látja, hogy a nyelvi készségek fejlesztését szakpolitikai prioritásként kellene kezelni.

Az európaiak kétharmada (67%) az angolt tartja a saját maga számára leghasznosabb két idegen nyelv egyikének. A leggyakrabban hasznosként említett egyéb nyelvek továbbá a német (a megkérdezettek 17%-a szerint), a francia (16%), a spanyol (14%) és a kínai (6%).

A második nyelv elsajátításának legnagyobb akadályja a válaszadók többsége szerint a motiváció hiánya (34%). Ezt követi az idő hiánya (28%), valamint az, hogy a nyelvtanulás túl sokba kerül (25%). Igen magas azoknak az aránya, akik úgy gondolják, hogy nyelvtanulásukat a nyelvérzék hiánya hátráltatja (19%). Az idegen nyelvet legtöbben iskolai nyelvórák keretében sajátították le, és ezt tekintik egyben a leghatékonyabb módszernek. A válaszadók szerint nagy a valószínűsége, hogy ingyenes nyelvórák esetén nagyobb arányban tanulnának idegen nyelven vagy fejlesztenék készségeiket (Európai Bizottság)

A 2005-ös felméréshez képest Magyarországon 35%-ra nőtt (-7% ponttal csökkent) azok száma, akik egy idegen nyelvet beszélnek. A két idegen nyelven beszélők aránya is valamelyest javult (13%). Hazánkban még mindig nagyon valószínű, hogy egy véletlenszerűen megkérdezett válaszadó nem beszél idegen nyelvet (65 %). Még mindig időszerű Haugen 1987-ben tett azon kijelentése, melyet a *Bábel áldásai* című könyvében ír: „De csak egyszer találjuk magunkat egy olyan országban, mondjuk Magyarországon, ahol minden jel abrakadabrának tűnik, és az emberek megvonják a vállukat, ha azon erőlködünk, hogy kommunikáljunk velük.” (idézi Navracsics 2004: 9).

A magyar lakosság nyelvismeretének javítása érdekében az Oktatási Minisztérium is jelentős intézkedéseket hozott, például 2004-ben a középiskolákban elindultak a nyelvi előkészítő osztályok (NyEK), ahol a diákok a 9. osztályban heti 14 nyelvórán vesznek részt. Ezt követően kezdik el tényleges középiskolai tanulmányaikat, így a 13. év végén tesznek érettségi vizsgát.

Az 1980-as években jöttek létre hazánkban a két tanítási nyelvű általános és középiskolák. A két tanítási nyelvű iskolák fő célja az idegen nyelvek magas szintű elsajátításának segítése. Ennek érdekében a tanulók külön foglalkozásokon vesznek részt, az iskolákban anyanyelvi tanár is oktat. Az iskolák diákjaikat nyelvvizsgára is felkészítik, az érettségizők nemzetköz érettségivel vagy emelt szintű érettségivel zárják középiskolai tanulmányaikat.

2012-től kezdődően elsősorban felnőttek nyelvtanulását segítik a „TÁMOP 2.1.2. Idegen nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése” című kiemelt projektek. A hallgatók a tanfolyami díjra 95-98%-os támogatást kapnak,

így szinte ingyenesen vehetnek részt nyelvórákon. A résztvevők tanulhatnak orosz, angol, német spanyol vagy olasz nyelvet is. A tanfolyamokra bárki jelentkezhet, aki elmúlt 18 éves, nincs nappali tagozatos államilag finanszírozott középiskolai és felsőoktatási hallgatói jogviszonya, valamint nem vesz igénybe más, azonos témájú európai uniós képzési támogatást. Az a személy, aki megfelel a részvételi feltételeknek, maximum bruttó 90.000 Ft képzési keretösszeg felhasználására válik jogosulttá (Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal Munkaerő-piaci Kulcskompetenciák Projektirodája).

## **2. Angol nyelv az óvodában**

Az angol nyelvoktatás az óvodáskorú gyerekek természetes képességeire épít. Alapja a játékos foglalkozás, amely dalokból, zenéből, játékból, valamint speciális tevékenységekből áll. A közös tevékenységen van a hangsúly, ahol a gyermek pozitív megerősítést kap, és az önbecsülés építésén keresztül teszi lehetővé, hogy a nyelvelsajátítás és a tanulási folyamat ne legyen teljesítményorientált. Egy olyan szituációt teremt, amely anyanyelvi közeghez hasonlít, így lehetősége van a gyermeknek, hogy az angol legyen a második nyelve. Figyelembe veszik a gyermek igényeit, és a számukra legmegfelelőbb módon próbálják átadni nekik az angol nyelvet (Kormos 2009).

Az ország több felsőoktatási intézményében működik *Angol nyelv az óvodában* specializáció. A képzés során olyan hallgatók hagyják el az intézményeket, akik óvodai keretek között korai idegennyelv-fejlesztésre (Koloszár 2010: 75)



A legutóbbi kormányzati nyelvoktatási stratégiában arról olvashatunk, hogy a kormány az óvodákban a jelenlegi gyakorlatot nem látja indokoltnak megváltoztatni, ott állami támogatásra továbbra sincs lehetőség (Oktatási Minisztérium 2004).

Az óvodai nyelvoktatás iránt azonban van igény, több esetben a szülők kérik az óvodai angol foglalkozások megszervezését. Magyarországon is sok óvodában külön angol tevékenység keretén belül az óvodások önfeledten játszhatnak, megismerkedhetnek az angol nyelv alapjaival. Debrecenben negyvenhat óvoda működik, és huszonöt óvodában (54 %) jelenleg is folynak angol nyelvi foglalkozások (Muszka 2012: 12).

A korai kezdés erősen megosztja a közvéleményt. A gyerekkorban elkezdett nyelvtanulás fejleszti a gyermek nyelvi analízáló képességét, amely később fontos lesz az írásnál, olvasásnál, továbbá a metalingvisztikai fejlődés felgyorsulását eredményezi. A gyerekek intellektuális képességei, az artikuláció élvezete pozitívan fogja befolyásolni az angol nyelvelsajátítás sikerét (M. Batári Ilona 2008). „Az óvodás korban elkezdett idegennyelvtanulás lényeges faktora a gyermek intellektuális fejlesztésének. Pozitívan befolyásolja a tudatos figyelem alakulását, a logikus gondolkodás fejlődését. Támogathatja és elősegítheti továbbá az anyanyelvi beszédnevelést” (Bauer 2000:111).

A játékba bújtatott nyelvoktatás azért is fontos, mivel holisztikus hatású, azaz egyszerre több fejlesztési területre is kihat, így az értelmi, érzelmi, társas és nyelvi területre is. Az óvodás korú gyermek fő tevékenysége a játék, így ezek a foglalkozások mindig játékba, értelmes, a gyermek korának megfelelő tevékenységbe ágyazottan jelennek meg. A

gyermeki tanulás csekély mértékben alapul a verbalitáson, az értelemteremtést inkább a mozgás, cselekvés, az érzékszervekkel való befogadás, a szituációkból való értelmezés szolgálja. Azok a tevékenységek, amelyek angolul folynak, komoly szókincset juttatnak a gyermekhez, a mozdulatai pedig elárulják, hogy megértette-e azokat. Korának megfelelően kap a gyermek nyelvi inputokat az ének, zene, ritmikus mozgás, tánc, mesemondás segítségével. Élményt okoz neki a rím, a ritmikus mozgás. A gyermek a háttértudására támaszkodhat a mesehallgatás során, mert a mesék struktúrája nyelvtől független. Az óvodai pedagógiai program egyes részei különösen alkalmasak az idegen nyelven való felhasználásra, mert a gyermek a tatalomra, az üzenetre figyel, nem a nyelvi formára (Kovács 2009). A gyermekeknek olyan programra van szükségük, ami valós élethelyzetre épül, a saját környezetükben valósul meg, és aminek az alapja a kommunikáció, a beszéd.

### **3. Angol nyelv az óvodában – a korai idegennyelv-oktatás speciális modul a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karán**

A képzés célja a szakképzett óvónőtől elvárható ismeretek, magatartásformák (attitűdök) és képességek elsajátítása, amely által képes lesz az óvodai alap- és idegen nyelvű szakmai feladatok eredményes elvégzésének összességére. Sokféle gyerekangol program létezik, a legtöbb kiadónak is van speciális, óvodás korosztály számára írt tananyaga. A

képzés során ezeket megismerik a hallgatók, hogy a későbbiekben a legmegfelelőbbet tudják választani. A diákjaink megismerkednek a gyerekangol tananyagok és a tanári kézikönyvek használatával és legfontosabb szófordulataival egyaránt.

A magyarországi munkaerőpiacon a képzésben végzettek nagyobb eséllyel helyezkedhetnek el, hiszen egyre több óvodában és családi napköziben van angol nyelvi foglalkozás. A végzettséggel nyelviskolákban és külföldön is előnnyel indulnak az állásinterjúkon.

A középfokú C típusú nyelvvizsga nem feltétele a specializációba való bekerülésnek, de a képzés végére a hallgatónak rendelkeznie kell vele. A diplomaszerzéshez egyébként is szükséges a nyelvvizsga, ezáltal a speciális program angolórái a vizsgára készülőknek is hasznukra válnak.

A specializáció első félévében a hallgatók felkészítése nyelvtani, fonetikai és társalgási alapozással kezdődik. Megismerkednek azzal a szókinccsel, ami a mesék, gyermekdalok és mondókák sajátja. A *Játékos angol nyelvi foglalkozások 1-4.* órák kertében a gyermekeket érdeklő szókincs áttekintésére kerül sor (közlekedési eszközök, színek, növények, állatok, formák, ételek, testünk stb.). A gyermeki szókinccset a kiejthetőség, a hasznosság és az érthetőség együttes figyelembevétel alapján alakítjuk ki (Jarovinszkij 1995: 91). Ezt követően számos mondóka, vers és mese feldolgozási lehetőségével ismerkednek meg (játékok, dramatizálás). A félévek során a hallgatók az angol nyelvi foglalkozásokhoz szükséges játékokat is készítene (pl. dominó, memóriajáték, társasjátékok).

A képzés során a hallgatók hallanak az interkulturális nevelésről, elsajátítanak a kétnyelvűséggel összefüggő

elméleti és gyakorlati ismereteket, megismerkednek a kétnyelvű óvodai csoportok életével.

A képzés második részében a hallgatók csoportos hospitálás keretében vesznek részt a gyakorló óvodában tartott angol nyelvi foglalkozásokon. Ezt követően tantermi keretek között, mikrotanítás formájában angol foglalkozást tartanak, majd azt elemzik. Az utolsó félévben a gyakorló óvodában vezetnek angol foglalkozást a gyerekeknek. Az óvodapedagógussal szemben elvárás, hogy a kétnyelvű programok heti témáinál legyen figyelemmel a gyermekek életkori sajátosságaira, alapozza meg a gyermekek angol nyelvhez fűződő pozitív viszonyát.

A hallgatók a képzés folyamán ösztöndíjjal egy-egy félévig külföldi egyetemeken tanulhatnak (Tallin, Krakkó, Plymouth). A főiskolai éveket jól kiegészíti amerikai gyerektáborban végzett munka vagy hosszabb idejű külföldi tartózkodás, illetve munkavállalás.

A négy szemeszterre elosztott képzési terv alkalmas arra, hogy a főiskolai óvopedagógia szakos hallgatók munkájuk sikeres elvégzéséhez elengedhetetlen elméleti és gyakorlati ismereteket sajátítsanak el. A négy féléves speciális program sikeres teljesítése a diplomához tartozó betétlapban kerül rögzítésre.

#### **4. A kutatás módszerei, az adatgyűjtés lehetőségei**

A korai nyelvoktatás – miként a kérdéskör bemutatásából is látszik – sok szempontból vizsgált jelenségnek számít. Hiányoznak azonban ezen a területen az olyan magyar

kutatások, melyek a felsőoktatás legújabb fejleményeivel, a társadalmi igényekre adott válaszaival is számot vetnének. A korai idegennyelv-oktatás témakörén belül elsősorban olyan munkák hiánya érződik, amely a korai nyelvoktatás módszertanát tárgyalja, valamint segítséget nyújt a gyakorló óvodapedagógusok mindennapi feladataihoz. Az óvodai nyelvoktatás épp ezért nagyon sokféle, nem beszélhetünk egységes alapelvekről, tananyagokról. Az óvodák egy része saját feladatlapjait használja, míg mások nemzetközi tananyagokat vesznek át (ehhez lásd Doron 2010).

A nagyszámú számú újabb kutatás elsősorban a korai nyelvoktatás előnyeire illetve hátrányaira koncentrál (például Tompainé 2004, Varga M 2008). Számos munka született az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás azonosságairól és eltéréseiről (pl. Budai 2010).

A korai nyelvoktatással foglalkozó vizsgálatok egy része csak a nyelvoktatás egy-egy szeletét vizsgálja, mint például a szabadkai (Gábrity 2009) vagy a nagykovácsi (Utasi 2004) óvodai program tapasztalatainak bemutatása. Az óvodai nyelvoktatás kapcsán logopédusok is hallatják a hangjukat.

A felsőoktatás egyik legfontosabb célja, hogy olyan végzettséget adjon hallgatóinak, amellyel végzés után a munkaerő-piacon jó esélyekkel indulnak. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara a 2010/11-es tanévben azzal a céllal indította el a *Korai idegen nyelv* programot, hogy segítsen hallgatóinak ebben.

Munkám során arra törekedtem tehát, hogy empirikus felmérésem eredményeire építve rajzoljak képet a képzésre jelentkező hallgatók társadalmilag tipizálható viszonylatairól, érdeklődéséről és tapasztalatairól.

A kutatás a képzés három évét tekinti át, és a program minden szakaszát lefedi (N = 55). Kutatási kérdéseink széles spektrumon mozognak: a belépő hallgatók motivációjától kezdve a résztvevő hallgatók gyakorlati tapasztalatain keresztül a már végzett hallgatók munkaerőpiaci helyzetével bezárólag. A kutatás kvantitatív bázisát a kérdőíves gyűjtés teremtette meg, amely az egyik leggyakoribb adatgyűjtés módnak számít a társadalomtudományokban. A már végzett hallgatókat kérdőíves módszerrel vizsgáltuk, a jelenlegi hallgatók esetén ez kiegészült interjúkkal is.

A felmérésben használt kérdőív hét részre osztható. Az első rész a megkérdezettek általános adataira vonatkozik (nem, lakhely, kor, családi állapot). A második rész a nyelvtudásra és a nyelvvizsgákra vonatkozik. A harmadik rész az iskolai végzettséget vizsgálja, a negyedik pedig a külföldi tartózkodás, tanulás, munkavállalás kapcsán vizsgálódik. A kérdéssor negyedik része a képzés tartalmi elemeire vonatkozik, és kitér hallgatók javaslataira (a képzés bővítése, megújítása érdekében)

A Korai idegennyelv-oktatás képzési program indulásakor, 2010 őszén 9 másodéves (az 53 fős évfolyam 16 százaléka) és 5 elsőéves hallgató (az 55 fős évfolyam 10 százaléka) kapcsolódott be a munkába. Erre azért volt lehetőség, mert a négy félévre tervezett képzést a felsőbb évfolyam hallgatói is teljesíthetik a főiskolai évek (6 félév) alatt. 2011-ben 16-an jelentkeztek, ez a 63 fős évfolyam 25,3%-a. 2012 őszén a nappali tagozatosok negyede (14 fő az 53-ból) vállalta a programmal járó többletterheket. Ebben az évben elsőként arra is volt lehetőség, hogy a levelező tagozatos hallgatók is bekapcsolódjanak. Közülük 9-en jelentkeztek

(41 fős évfolyam 21 %-a). A hallgató létszám alakulását az első ábra szemlélteti.

1. ábra: Korai idegennyelv-program hallgatói

ÉV	2010	2010	2011	2012 N	2012 L
a program hallgatói (fő)	5	9	16	14	9
teljes hallgatói létszám (fő)	55	53	63	53	41
a programban résztvevő hallgatók aránya	10 %	16 %	25 %	26 %	21 %

## A kutatás eredményei

A felmérésben 29 óvópedagógus hallgató és 2 volt hallgató vett részt. Az elmúlt három év alatt egy drop-out hallgató volt, aki a roma szakkollégiumban vállalt kötelezettségei miatt lépett ki. A programban eddig 53 hallgató vett részt, így a válaszadási arány 56, %.

Az életkori jellemzőket tekintve a válaszadók 19 és 29 közötti személyek, nappali vagy levelező tagozatos hallgatók.

A válaszadók közül 30 nő és egy férfi.

A településtípusokat tekintve három kategóriát különböztettem meg: a falut, a várost és a nagyvárost. Nagyvárosnak tekintettem a megyei jogú városokat, illetve a fővárost. A válaszadók fele nagyvárosból érkezett (Debrecen és Nyíregyháza), nyolcan városból jöttek (pl. Hajdúszoboszló, Püspökladány). A falvakon belül meg szoktak különböztetni még 5000 lakos alatti és 5000 lakos fölötti településeket, mivel a lakosságszám hatással lehet a mobilitásra, nyelvtanulási motivációkra is. A kutatásban azonban ezt a szempontot nem vettem figyelembe. A válaszadóim közül hatan kisebb településről származnak (6 fő; pl. Géberjén, Tiszaroff).

A vizsgált korosztályban az iskolai végzettséget is értékeltem. A kérdéseinkre válaszoló hallgatók közül 4 (13 %) másoddiplomás, a többség az első BA diplomájára készül.

A családi állapot tekintetében a négy kategóriát az egyedülálló, a házas/élettársa van, elvált és özvegy jelentették. A válaszolók többsége egyedülálló (26 fő, 86 %), 4 házas vagy élettársával él (13%). A válaszadók között elvált és özvegy nem volt.

A kutatás során a hallgatók nyelvismeretét is vizsgáltuk. A válaszoló hallgatók közül egynek van angoltól felsőfokú, kettőnek alacsonyabb fokú nyelvvizsgálata. A hallgatók 90 százaléka középfokú nyelvvizsgálattal kapcsolódott a programba. Ahogy a korábbiakban mondtuk, a középfokú nyelvvizgabizonyítvány nem feltétele a képzésben való részvételnek, ám a diplomához elengedhetetlen.

A hallgatók közül többen rendelkeznek német alacsonyabb fokú (5 fő, 16 %) vagy középfokú nyelvvizsgálattal is (4 fő, 13 %). Román (2), francia (1) és ukrán (1) nyelven is beszél néhány válaszadó.



A kérdőív tanúsága szerint a hallgatók alapvetően hasznosnak ítélik meg a képzés tárgyait. A válaszadók egy harmada a *Játékos angol nyelvi foglalkozások 1-4.* (10 fő) órát emelte ki. A *Játékos* órák áttekintik azt a szókincset, amire a hallgatónak az óvodai angoloktatás során szüksége lehet. A második félévben az óvodában használható mondókák, dalok és mesék feldolgozása során a módszertan kerül előtérbe. A *Játékos angol nyelvi foglalkozások 3.* óra keretében a hallgatók csoportos óvodai hospitáláson vesznek részt. A hallgatók a gyakorló óvoda Katica csoportjában végeznek megfigyelést, ahol az óvodapedagógus rendszeresen tart angol nyelvi foglalkozásokat. A *Játékos angol nyelvi foglalkozások 4.* tantárgy keretében a hallgatók DVD-n rögzített órarészleteket néznek meg és elemeznek, majd a mikrotanítás jelleggel tantermi angol foglalkozást vezetnek. A gyakorlati munkát elméleti tudnivalók alapozzák meg. A *Játékos angol nyelvi foglalkozások 1-4.* tantárgyon kívül leggyakrabban a Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata, Angol nyelvi előkészítő (3 válaszadó) és a Fonetika (2 válaszadó) szerepelt a hasznosnak ítélt órák között. Négy válaszadó (12 %) minden tárgyat hasznosnak ítélt. A továbbiakban arra kértem az adatközlőket, hogy jelezzék, mely tantárgyakat nem tartanak (illetve tartottak) fontosnak a képzés két éve során. A kevésbé hasznosnak tartott tárgyak között egyáltalán nem szerepelt adataim között a *Játékos angol nyelvi foglalkozások 1-4.*, míg A *kétnyelvűség elmélete és gyakorlata* háromszor fordult elő. A legtipikusabban a *Fonetika* tárgyat adták meg (5 fő), vagyis épp az a tárgyat, ami döntő fontosságú az angol nyelvtanítás során. Ennek a hallgatói attitűdnek többféle magyarázata lehet. Az egyik, hogy a fonetika tananyag a

képzésben elsősorban elméleti tananyagként van jelen, kisebb arányban végeznek kiejtésfejlesztő gyakorlatokat, de az érdemjegyet nem befolyásolja a kiejtés. A másik lehetséges magyarázat, miszerint a hallgatók elfogadják saját akcentusukat, s úgy érzik, felnőttként már nem tudnak rajta lényegesen javítani. Pedig az óvodások artikulációs bázisa még nem szilárd, képes a hallott mintát reprodukálni, a rögződés a 15. életévig tart. A hallott beszéd, az elsődleges hallási elemzés rendkívül fontos minden nyelvtanuló számára. (A kritikus periódus és az akcentus összefüggéséről bővebben Kassai 1995, Pléh 2013).

A válaszadók több min egyharmada volt hosszabb ideig külföldön. A hosszabb külföldi tartózkodást tekintve elsőként a Plymouth Egyetem (Egyesült Királyság) jelenik meg, hiszen ez a főiskola Erasmus-partnere. Az angol egyetem népszerűségét jelzi, hogy öt hallgató (16 %) számolt be arról, hogy egy félévet itt töltött. A szóbeli beszélgetések során mindannyian arról számoltak be, hogy a plymouthi félév életük egyik legjobb és legizgalmasabb időszaka volt.

A célnyelvi országok közül az Egyesült Államok jelenik meg a válaszok között, ahol három hallgató dolgozott gyerektáborban vagy gyermekfelügyelőként családoknál. Az egyik válaszadó a főiskolai tanulmányai után az Egyesült Államokba költözött.

A külföldi tartózkodás során megjelent a Kar másik partnerintézménye, Észtországban a Tallini Egyetem (1 fő). A hosszabb távú, azaz legalább három hónapos külföldi tartózkodások a családdal is összefüggésben lehetnek. Két hallgató Romániában született és nőtt fel, egy hallgató

gyermekkorában családi okok miatt Svájcban tartózkodott huzamosabb ideig.

A jövőbeli tervekre adott válaszok között első helyen szerepel az angol nyelvvizsga megszerzése. A hallgatók körében szinte egyöntetű célnak tekinthetjük a nyelvi kompetenciák fejlesztését (idegen nyelvi beszédértés, hallás utáni értés [CD, rádió, TV], beszédképesség, szókincs, célnyelvi kultúra ismerete [civilizáció, országismeret], írott szöveg értése, írott szöveg alkotása, kommunikációs szándékok megértése és kifejezése, spontán beszéd, kiejtés).

A válaszadók közül többen gondolkodnak továbbtanuláson, újabb BA vagy MA képzésre szeretnének jelentkezni, pl. gyógypedagógia vagy pszichológia szakra.

A tanulás mellett a másik terv a külföldi munkavállalás. Célországként megjelenik az Egyesült Királyság (10 válaszadó, 32%), valamint Görögország, Olaszország, Svájc, USA, Mexikó (egy-egy válaszadó). A válaszok között elsősorban pedagógusi munka jelenik meg, de többen képzettségüktől eltérő munkát is szívesen vállalnának. A hallgatók jövőbeli terveinek igen széles spektrumát láttuk: nyelvtanulásra, újabb diploma megszerzésére és külföldi munkavállalásra is többen gondolnak.

A hallgatók közül minden évfolyamban vannak olyanok, akik azért jelentkeztek a Korai idegen nyelv programba, mert tetszik nekik a játékos módszer, illetve ők maguk is szeretnének angol nyelvi foglalkozásokat vezetni az óvodában. Többen úgy ítélték meg, hogy a korai idegennyelv-tanítás jó pénzkereseti lehetőség és könnyebben el fognak tudni helyezkedni. A válaszadók egy része a nyelvtanulás fontosságát hangsúlyozza

(„Nyelvtudás nélkül nem lehet boldogulni”) vagy a saját angoltudását szeretné szinten tartani.

Végezetül a válaszadókat arra kértük, fogalmazzák meg javaslataikat a főiskola számára. Az válaszok felében (15 fő) megjelenik az az igény, hogy még több óvodai gyakorlaton vehessenek részt. Ezen kívül több beszédgyakorlatot (2 fő) több videót (1 fő) szeretnének. Egy válaszadó szívesen látogatna meg más óvodákat is további tapasztalatszerzés céljából.

## 5. Összegzés

A *Korai idegen nyelv* program hallgatói közötti felfedezhetünk egy közös érdeklődési pontot, ami a nyelvtanulás. Általában középfokú nyelvtudással rendelkezők jelentkeznek a programba, ám nyelvtudásukat folyamatosan fejleszteni kívánják (*life long learning*).

A nyelvtanulás iránti érdeklődés mindig összefüggésben van az utazásra, más kultúrák megismerésére való hajlandósággal. Ezt az összefüggést jelzi, az 5 Erasmus ösztöndíj (10 %), amellyel Észtországba és Angliába jutottak el a hallgatók. Emellett amerikai gyerektáborokban dolgoznak, miközben egyre alaposabban megismerik a célnyelvi országok mindennapi életét.

A program lehetséges módosítása kapcsán első helyen a gyakorlati képzés további növelését szorgalmazzák. Például több óvodai egyéni vagy csoportos hospitálást látnának szívesen, de akár ellátogatnának angol nyelvi foglalkozásokra a megye óvodáiba.

Társadalmunk felsőoktatással szemben megfogalmazott igényei között kiemelten szerepel a gyors elhelyezkedésre

és a biztos megélhetésre való törekvés (Kiss 2011: 83). A kérdéseinkre válaszoló végzett hallgatók nem ezzel a végzettséggel helyezkedtek el, de mindenképp előnyként tekintenek rá.

## Felhasznált irodalom

- A nemzeti idegennyelv-oktatásfejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv 2012 – 2018. In: <http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktat.> (letöltés: 2013. augusztus 8.
- Az Oktatási Minisztérium közértávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2004). Budapest. In: [www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/om\\_kozeptavu\\_kozoktatás-fejlesztési\\_strategiaja\\_040506.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatás-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf)
- BAUER Nándorné (2000): A korai idegennyelv-oktatás didaktikai kérdései. Veszprém, Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet.
- BUDAI László (2010): Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- CANDELIER, Michael (2008): Nyelvek és kultúrák találkozása. Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez. [Az Élő Nyelvek Európai Központja kutatási és fejlesztési jelentések sorozat. 2] Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. In: <http://ecml.opkm.hu/files/across.pdf>
- DORON, Helen (2010): A nyelv zenéje. Helen Doron Early English Országos Franchise Központ. Budapest, J.G.K.Kft.

- Europeans and their Languages. Report. Special Eurobarometer 386. In: [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_hu.htm) (letöltés: 2013.03.22.)
- European Union National Institutes For Culture. Piccolingo Campaign for Early Foreign Language Learning. In: [www.eunic-brussels.eu/asp/dyn/detailed\\_1.asp?dyndoc\\_id=42](http://www.eunic-brussels.eu/asp/dyn/detailed_1.asp?dyndoc_id=42)
- GÁBRITY Eszter, „Hoćeš se igrati žmurke?” – „Igen, de most nem én leszek a hunyó.” Mindegy milyen nyelven játszunk. In: [http://ujkep.net/200914/Hoces\\_se\\_igrati\\_zmurke?Igen\\_de\\_most\\_nem\\_en\\_leszek](http://ujkep.net/200914/Hoces_se_igrati_zmurke?Igen_de_most_nem_en_leszek) (letöltés: 2013.08.08.)
- Idegen nyelvi és informatikai kompetenciák fejlesztése projekt. TÁMOP 2.1.2. In: [www.tudasodajovod.hu](http://www.tudasodajovod.hu)
- JAROVINSZKIJ Alekszandr (1995): Korai szókincs a gyermeknyelvben. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok, 18, 91–101. p.
- JÓZSA Krisztián–NIKOLOV Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. In: Magyar Pedagógia, 3, 307–337. p.
- KASSAI Ilona (1995): Pszicho-szociolingvisztikai jegyzetek az akcentusról. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok, 18, 103–115. p.
- KISS Paszkál (2011): Felsőfokú tanulmányok idői horizontja Bologna előtt: háttér, ütem és kilátások. In: BAUER Béla – SZABÓ Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 83- 100. p.

- KOLOSZÁR Ibolya (2010): Az angol nyelv az óvodában. In: Létünk, 75-84. p.
- KORMOS Bea (2009): Érdekes már ovisként nyelvet tanulni In:<http://www.nyest.hu/hirek/erdemes-mar-oviskent-nyelvet-tanulni> (letöltés: 2013.03.11.)
- KOVÁCS Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- M. BATÁRI Ilona (2008): A második nyelv elsajátításának folyamata. In: VÁMOS Ágnes – KOVÁCS Judit (szerk.): A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi Tanulmánykötet. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- MUSZKA Gabriella (2013): Az óvodás gyermek és az óvodai angoloktatás Debrecenben. Hajdúböszörmény, Kézirat.
- NAVRACSICS Judit (2004): A kétnyelvű gyermek. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- PLÉH Csaba (2013): A természet és a lélek. Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban In: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/termeszet-lelek-pleh/ch03s05.html> (letöltés: 2013.03.23.)
- TOMPAINÉ LŐCSEI Eszter (2004): Heti kétszer angolfoglalkozás. In: Óvodai Nevelés, 4, 125 p.
- UTASI Eszter (2004): Az idegennyelv – egy híd az óvoda és iskola között. In: Óvodai Nevelés, 3, 46-47. p.
- VARGA Melinda (2008): Idegen nyelvek az óvodában. In: Óvodai Nevelés, 6, 218 p.

**Stark Gabriella Mária:**

## ***Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai felsőoktatásban***

### **Absztrakt**

*Kutatásunk célja a folyamatosan változó romániai magyar pedagógusképzési rendszer bemutatása. A következő kérdésekre kerestük a választ: Milyen sajátosságai vannak a kisebbségi tanulási útvonalaknak a romániai felsőoktatásban? Hogyan illeszkedik be a pedagógusképzés a kisebbségi tanulási útvonalakba? Kutatásunk értelmezési keretét a kisebbségi tanulási útvonalak képezik, ezeket az útvonalakat a kisebbségi oktatás egyik magyarázó tényezőjeként közelítjük meg. Szakirodalmi tájékozódásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy a romániai oktatáspolitikai kontextus (szűkebb) lehetőséget biztosít a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra, ezen útvonal választását etnicitási és eredményességi tényezők befolyásolják.*

**Kulcsszavak:** tanulási útvonal, kisebbségi oktatás, kisebbségi felsőoktatás, pedagógusképzés, Románia



## Abstract

### Minority learning paths in romanian higher education

*Our research's problem are the permanently changing minority Hungarian teacher education system in Romania. In our research we would like to answer the following questions: What are the particularity of the minority learning paths in romanian higher education? How does the teacher education fit into the minority learning paths? The interpretation frame is set by the minority learning path, we approach these paths as an explanation factor for the minority education. Our literature research concluded that the romanian education policy context gives (narrower) opportunity for the solely minority learning paths, and the factors of choice are: ethnicity and achievement.*

**Keywords:** *learning path, minority education, minority higher education, teacher education, Romania*

## Bevezetés

Tanulmányunk a kisebbségi pedagógusképzéssel és kisebbségi tanulási útvonalakkal foglalkozik, amelyeket a kisebbségi oktatás (makro-, illetve mezoszintű) magyarázó tényezőiként tárgyalunk Papp (2012 a) nyomán.

Condron, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012 a) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó

tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez és családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezőket aszerint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek.

1. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők  
(Forrás: Papp 2012 a:9)

	<b>Makroszintű magyarázatok</b>	<b>Mezoszintű magyarázatok</b>	<b>Mikroszintű magyarázatok</b>
<b>Etnicitással összefüggő</b>	1) Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet 2) Deszegregációs politika 3) Lingvicizmus 4) Etnokulturalista magyarázatok 5) Diszkrimináció 6) Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere 7) Kisebbségi kurrikuláris jelenlét	1) Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció 2) Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció 3) Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai 4) Kisebbségi tanulási útvonalak	1) Család kulturális tőkéje 2) Etnikai sztereotípiák 3) Államnyelvi kompetenciák megléte 4) Ifjúsági kultúra sajátosságai
<b>Etnikailag semleges</b>	1) Az ország külső-belső regionális környezete 2) Oktatási rendszer filozófiája 3) Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció)	1) Iskola mint szervezet 2) Iskolai erőforrások megléte 3) Pedagógusok társadalmi összetétele 4) Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés) 5) Használható pedagógiai	1) Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója 2) Belső migráció, lakóhely változtatása 3) A célországban eltöltött idő és motivációja

	4) Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere	kultúra 6) Iskolaszervezet, iskola-előkészítő oktatás lényege 7) Település szintű szegregáció	
--	---	---	--

Az 1. táblázatban bemutatott tényezők közül a pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőt jelenti, a kisebbségi tanulási útvonalak pedig mezoszintű, etnicitással összefüggő tényezőt jelentenek.

A kisebbségi tanulási útvonalakat tárgyaló tanulmányunkban bemutatjuk a tanulási útvonalak tipológiáját, majd a kisebbségi útvonalak sajátosságait az óvodától az iskoláig, valamint a felsőoktatásban. A kisebbségi pedagógusképzést mint tanulási és lehetséges tanítási útvonalat körvonalazzuk.

## Tanulási útvonalak a kutatások tükrében

A szakirodalomban a tanulói utak, tanulási útvonalak, oktatási útvonalak, iskolai életutak megnevezéssel találkozunk. A **tanulói utak** alatt általában „az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, mely elsősorban a formális oktatásra vonatkozik (Imre 2010:53). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő **tanulási útvonalak** az iskolai életútra vonatkoznak, Papp szerint (2012 a:14) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. Boudon „az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai

szakaszok végén a tanulónak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról. A magasabb szinten való továbbtanulás vagy a tanulmányok befejezése egy racionális döntés eredménye, amely alapvetően az anyagi helyzet és a remélt eredmény (pl. piacképes tudás, jobb munkahely) által meghatározott költség-haszon modellben születik (másodlagos tényező) (Boudon, idézi Csata 2004 a:107-108). A magasabb iskolai szintek irányába haladva a hangsúly áthelyeződik a másodlagos hatásokra az iskolai egyenlőtlenségek magyarázatában, Csata (2004 a. 107-108) ezt a modellt racionális cselekvési modellnek nevezi el. Az iskolai életút a különböző iskolai szintek közötti átmenetek folyamataként értelmezhető. Bukodi szerint „ebben az értelmezési keretben a főhangsúly a továbbtanulási döntéseken van, az iskolai hierarchia nem más, mint egy „döntési fa”, amellyel kapcsolatban azt vizsgáljuk, hogy az egyes „elágazási pontokon” a továbbtanulási döntések meghozatalában milyen szerepe van a családi háttérnek” (Bukodi 1998:160)

A tanulási útvonalak esetében a munkaerőpiaci relevancia az egyik központi kérdés, ezért e tanulási útvonalak kérdése gyakran a képzési kínálat átalakulása és az eredményesség (Imre 2006, 2010), illetve ehhez kapcsolódóan a lemorzsolódás<sup>17</sup> és iskolai kudarc problémakörében jelentkezik (Fehérvári 2012).

A tanulói útvonalakat vizsgáló magyarországi kvantitatív kutatások igyekeztek részletes képet rajzolni az ún. alacsony iskolai végzettségű fiatalok családi és szociális háttéréről, életkörülményeiről, munkaerőpiaci helyzetéről

---

<sup>17</sup> Tanulási utak és lemorzsolódás (2012). Kutatási jelentés. Kézirat. TÁRKI-TUDOK.

(Imre 2006, Németh 2008), a szülők iskolai végzettségének a tanulói életutakra kifejtett hatásáról, azaz az újratermelődés tendenciájáról.

Papp (2008 a:80) tanulási útvonalakat vizsgáló kutatásának központi kérdése a szakiskolai lemorzsolódás mértéke a vizsgált régiókban (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest). Nyomon követte, hogy a roma származású diákok körében magasabb-e a lemorzsolódás, továbbá azt is vizsgálta, melyek a lemorzsolódás beazonosítható okai, illetve, hogy a lemorzsolódás jelenségének kezelése és mérséklése érdekében milyen intézkedéseket hoznak az iskolák.

Németh (2008) kvalitatív kutatásában a roma tanulók iskolai lemorzsolódását vizsgálta, célja a lemorzsolódás okainak feltárása, az iskolarendszerből való idő előtti kimaradás előzményeinek és következményeinek részletes megismerése. Az interjúalanyok az iskolarendszerben töltött tapasztalatai alapján Németh szerint rekonstruálható egy „lemorzsolódási útvonal”, egyértelműen megragadhatók a kimaradáshoz vezető tényezők.

Romániai viszonylatban is megjelenik a tanulási útvonalak vizsgálata a lemorzsolódás szemszögéből. Cărtână (2000:111) rávilágít arra, hogy az átalakuló oktatási szerkezet és a munkaerőpiaci kereslet közötti diszkrepancia, valamint a kötelező oktatás általános iskolai szintre való csökkentése miatt megnövekszik az iskolából kimaradók aránya is. Az iskolázottsági esélyeket illetően egyetlen, a teljes populációra vonatkozó esélyhányadost számol ki: eszerint 1999-ben az alacsonyabb (elemi vagy általános iskolai) képzettségű szülők gyerekeinek 6,9-szer kisebb az esélye arra, hogy felsőfokú képesítést szerezzen, mint azoké, akiknek apja maga is főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik.

Csata (2004 b:124) vizsgálata szerint a származás (képzettségi háttér és vagyoni helyzet) meghatározó ereje az iskolázottsági esélyek magyarázatában az alacsonyabb iskolai szintektől a magasabbak irányába csökken. Ugyanakkor a továbbtanulás magyarázatában a középiskolai szinten a vagyoni helyzetnek, a felsőfokú szinten pedig a képzettségi háttérnek van elsőrendű szerepe. Mind a középiskolai, mind az egyetemi továbbtanulásban egyre hangsúlyosabb relatív szerepet kap a vagyoni helyzet. A képzettségi háttér szerepe az egyes szinteken belüli differenciációban játszik fontos szerepet: a magasabb képzettségi háttérű fiatalok egyre inkább választanak szakiskola helyett líceumot, főiskola helyett egyetemet.

Papp (2012 a:14–15) szerint a munkaerőpiaci relevancia mellett kisebbségi környezetben a tanulási útvonalak kérdést áthatja még a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus, ezért a képzési kínálat és az eredményesség, lemorzsolódás mellett a kisebbségi kérdés a másik irányvonala a tanulási útvonalak területének. A kisebbségi tanulási útvonal kérdése több esetben a roma kultúrára vonatkozik, viszont a határon túli kisebbségi helyzet is megjelenik<sup>18</sup> (doktorandusz életpálya vizsgálat). Az anyanyelvi oktatási alrendszer összes szintjével rendelkező kisebbségek esetében az útvonalak kisebbségi pályákon is végigfuthatnak, ezeket a kisebbségi pályákat mutatjuk be a következő alfejezetben.

---

<sup>18</sup> Aranymetszés 2013: Kárpát medencei magyar doktorandusz életpálya vizsgálat.

## Kisebbségi tanulási útvonalak

A többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus függvényében Papp (2012 a. 14-15, 2012 b. 405) két jellegzetes tanulási útvonalat emel ki. Az egyik végletet a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonal*<sup>19</sup> képezi, amikor az egyes iskolai szintek közötti átmenetek folyamatosan a kisebbségi képzést preferálják. A másik végletet pedig a *többségi útvonal* képezi, mely az asszimiláció lehetőségét hordozza magában. Sorbán – Dobos (1997) szerint a többségi tannyelvű iskolaválasztás az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető. A határon túli magyarok körében végzett vizsgálatok egyik közös jellemzője, hogy az iskolaválasztást az asszimiláció egyik dimenziójaként kezelik, s a többségi iskolaválasztást az eredeti identitást gyöngítő gyakorlatként tekintik (Gyurgyik 2002). Az asszimiláció fogalmát a kisebbségi közösséghez fűződő nyelvi, kulturális azonosságtudatot megrajzoló kötelékek lazulásának, átértékelésének vagy megszűnésének folyamataként, a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépések sorozataként (esetenként lezárásaként) határozzák meg (Sorbán – Dobos 1997).

---

<sup>19</sup> A szerző egy másik tanulmányában: etnikai anyanyelvi iskolai útvonal (Papp 2012 b).

# 1. ábra: Kisebbségi oktatási útvonalak

(Forrás: Papp 2012a:15)

ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai revival
	Magyar			
		Nem magyar nyelv	Részleges- kései többségcentrikus	Pragmatizmus Szakkínálat szűkössége
Magyar				
		Magyar	Részleges, váltó – kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar nyelv			
		Nem magyar nyelv	Részleges többségcentrikus	Asszimiláció perspektívája
		Magyar	Részleges kisebbségcentrikus	Ritka
	Magyar			
		Nem magyar nyelv	Részleges, váltó többségcentrikus	Ritka
Nem magyar nyelv				
		Magyar	Részleges, kései kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar nyelv			
		Nem magyar nyelv	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája



A tisztán kisebbségi útvonalak az érdekvédelmi szervezetek figyelmének központjában állnak, a többségi útvonalakat a nemzetvesztés retorikájával társítják (Papp 2012 a:15). A vegyes, váltó oktatási útvonal a szülők tudatos iskolaválasztási stratégiájának részét képezheti az alsóbb oktatási szinteken, felsőbb szinteken pedig jobbra a szakkínálat egyoldalúsága, szegényessége eredményezhet tannyelv-váltást.

Papp szerint (2012 a) a kisebbségi oktatási útvonal a rendszerváltás után négyszeresen kiszélesedett Romániában, s jelenleg a magyar nyelven tanuló korcsoport mintegy fele a romániai magyar nyelvű felsőoktatásban tanul tovább. E kisebbségi oktatási útvonal az érdekképviselői szervek programjaiban is szerepel („Anyanyelvű oktatást az óvodától az iskoláig/egyetemig!” szlogenek). A kisebbségi útvonal megvalósulását az intézményi konglomerátumok is erősítik (Oktatási törvény, 63/2 §), az oktatási törvény lehetőséget teremt arra a kisebbségi oktatás esetén, hogy egyetlen jogi intézménybe vonják össze óvodától líceumig a magyar tagozatot.

Természetesen a tisztán kisebbségi oktatási útvonalak mellett *vegyes nyelvű oktatási útvonalakkal* is találkozunk, egyre gyakoribb a jelenség, hogy a szülő úgy dönt, hogy az oktatási szint valamelyik szakaszán román tannyelvű iskolába iratja a gyermeket, hogy „tanuljon meg a gyerek románul” (Sorbán 2012).

E vegyes útvonalak ellen szervezett kampányok jelennek meg. Például 2011-ben Péntek János nyelvészprofesszor juttatott el levelet a magyar szülőkhöz különböző fórumokon, s levelében a magyar nyelven történő tanulás fontosságát hangsúlyozza, illetve a román nyelven folytatott tanulmányokról kialakult sztereotípiákat bontja

le (Péntek 2012. 2–3). Másik példaként a Romániai Magyar Demokrata Szövetség 2012-es és 2013-as „Minden magyar gyermek számít!” című kampányát említhetjük meg. E kampány arra kívánta biztatni a magyar vagy etnikai szempontból vegyes családokat, hogy gyermekeiket magyar iskolába, magyar osztályba irassák (Kiss J. 2012; <http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szamit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany>). A kisebbségi iskolaválasztási útvonalak esetében a kutatók nagy jelentőséget tulajdonítanak az első szintnek, az óvodának. Statisztikai adatok alapján a magyar nyelvű óvodáztatás növeli a magyar nyelvű iskoláztatás esélyét.

Szakirodalmi tájékozódásunk során újszerűnek találtuk a tanulási útvonalaknak ezt a megközelítési módját. Egy korábbi tanulmányban is felfedeztük ezeket a tanulási útvonalakat: Sorbán és Dobos (1997) az iskolaválasztást és az iskoláztatás nyelvét – saját fogalomhasználatunkkal a tanulási útvonalakat – az asszimilációs folyamatok tükrében vizsgálták a Kárpát-medencében, lévén, hogy az iskola a nemzeti identitás (újra)termelésének egyik kerete. Tanulmányukban az „iskolaválasztási gyakorlat” fogalmát használják arra, amit mi fogalmi keretünkben Papp alapján (2012 a) tanulási útvonalnak nevezünk. A kisebbségi útvonalak „magyar tannyelvű kezdésként jelentkeznek”, a tisztán kisebbségi útvonalak „magyar iskolából járó gyermekek” néven jelennek meg. A tiszta útvonalak fogalmával „egynyelvű folyamatos iskoláztatásként” találkozunk. A többségi útvonalak „román tannyelvű kezdésként” jelennek meg, a tisztán többségi útvonalak pedig „román iskolába járó gyermekeként”. A váltó útvonalak változatai is megjelennek „román iskola irányába váltó átíratási gyakorlatként”: (1) „magyar nyelvű kezdés,

majd a román tannyelvű iskolába történő váltás mint beiskolázási gyakorlat”, (2), „román tannyelvű kezdés után a magyar iskolába történő váltás”.

## **Kisebbségi tanulási útvonalak a felsőoktatásban**

A felsőoktatási tanulási útvonalak az erdélyi diskurzusban főként a magánegyetemi hálózat kiépítése körül, valamint a Bolyai egyetem körül csoportosulnak. A Bolyai egyetem az erdélyi, önálló, állami finanszírozású magyar felsőoktatás szimbólumává nőtte ki magát (Tonk 2012:74), a közösségi-etnikai szimbólumok tárába került (Magyari 2012:51). E diskurzus bemutatására nem vállalkozunk, egyetlen vonatkozását emeljük ki, amely fő témánkat, a pedagógusképzést is érinti. Az önálló kisebbségi egyetemi törekvések között (elnagyolt) elképzelésként megjelent a Kolozsvár-centrikusság mellett a regionális, székelyföldi egyetem gondolata. Magyari szerint (2012:56) az egyetemalakítási diskurzusokban gyakran megjelent, hogy „a Székelyföldet, amely annyi magyart ad Erdélynek, megilleti a saját egyetem.” Témánk szempontjából ez azért releváns, mert a székelyföldi egyetem a diskurzusnak java részében csak *tanárképző* egyetemenként jelent meg, érvként a székelyföldi barátságos környezet és a krónikus tanárhiány jelent meg, tehát felvállaltan szerényebb, ám a kisebbségi oktatás jövője szempontjából fontos projektként.

A diskurzus másik irányát – a magánegyetem mellett – a felsőoktatási kínálat és annak elemzése képezi, erre

fókuszálunk mi is a továbbiaknak, a kínálat alapján rajzoljuk meg a főbb felsőoktatási tanulási útvonalakat.

Tonk (2012:73) kiemeli, hogy „az 1989-es politikai rendszerváltás óta földrajzi kiterjedésében, hallgatói-oktatói létszámában fokozatosan kiépült Erdélyben egy *magyar felsőoktatási rendszer*”, vagyis lehetőség nyílt a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra. Ám továbbra is fennáll a kisebbségi fiatalok (többségihez viszonyított) *alulreprezentáltsága* a romániai felsőoktatásban. A kisebbségi tanulási útvonalakról Tonk (2012:74) megállapítja (bár nem nevezi tanulási útvonalnak, de fejtegetését annak tekinthetjük), hogy „a magyarul érettségizők körülbelül fele tanul tovább felsőoktatásban, közülük pedig nagyjából 50–50% arányban vesznek részt romániai magyar, illetőleg romániai román nyelvű képzésekben”. Tehát „érettségiző fiataljainknak gyakorlatilag csupán az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben”, vagyis folytatja az eddigi kisebbségi tanulási útvonalat a felsőoktatásban (Tonk 2012:70). Megállapításait a Kolozsvári Akadémiai Bizottság Felsőoktatási Munkacsoportja által készített tanulmány, valamint a gyergyószentmiklósi Omnibus Kft. által elvégzett középiskolai felmérés által is megerősítette.

Az alulreprezentáltság mellett a *képzési kínálat szűkösségét* emeli ki, vagyis hogy bizonyos szakterületeken továbbra sincs lehetőség a kisebbségi útvonal folytatására. E képzési kínálat szűkösségét kövessük nyomon a felsőoktatási kínálat elemzése során.

A romániai magyar felsőoktatásnak összesen 12 szereplője van<sup>20</sup>, vagyis lehetőséget biztosít a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére, a tisztán kisebbségi tanulási útvonalak folytatására (lásd 2.táblázat).

---

<sup>20</sup> Csata és társai (2012:79) felsorolásából kimaradt a Vasile Goldiş Egyetem, melynek margittai tagozatán magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés folyik, kiegészítettük a bemutatást a hiányzó intézménnyel.

2. táblázat: A romániai magyar felsőoktatás szereplői  
(Forrás: Csata et al 20102:76 nyomán adaptálva)

Jelleg	Intézmény	Szakok	Helyszínek <sup>21</sup>	Magyar nyelvű pedagógusképzés
Állami	BBTE	73	9 (5)	Tanító- és óvóképzés Tanárképzés
	MOGYE	3	1	--
	Színházművészeti Egyetem Marosvásárhely	4	1	--
	Nagyvárad Állami Egyetem	1	(1)	Tanító- és óvóképzés
	Bukaresti Egyetem	1	1	--
Magán	Sapientia – EMTE	22	3	Tanárképzés
	Partiumi Keresztény Egyetem	12	(1)	Tanárképzés Tanító- és óvóképzés (2012-től)
	Protestáns Teológiai Intézet Kolozsvár	1	1	
	Vasile Goldiș Egyetem	1	(1)	Tanító- és óvóképzés
Kihelyezett	Budapesti Corvinus Egyetem – Nyárádszereda	1	1	-
	Debreceni Egyetem Nagyvárad	1	1	-
	Károli Gáspár Református Egyetem, Nagykörösi Főiskola, Református Kántor- és Tanítóképző Intézet, Marosvásárhely	1	(2)	Tanító- és óvóképzés
	Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhely	5	2	-

<sup>21</sup> A zárójelbe tett szám a pedagógusképzés helyszíneit jelenti.

A 12 felsőoktatási intézmény közül öt állami intézmény (BBTE, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem – MOGYE, Nagyváradi Egyetem, Bukaresti Egyetem), négy Romániában bejegyzett magán intézmény (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Vasile Goldis Egyetem), négy további pedig magyarországi egyetemek vagy főiskolák kihelyezett tagozata (Budapesti Corvinus Egyetem – Nyárádszereda, Debreceni Egyetem – Nagyvárad, Károli Gáspár Református Egyetem – Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely, Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhely) (Csata et al 2010:76, 109–122). Az 1/2011-es oktatási törvény révén lehetővé váló önállósodási folyamat révén<sup>22</sup> megindultak az intézetek szerveződéseinek főként nyelvi kritériumok alapján. A felsőoktatás területén elindult folyamatot az elemzők az (állami) kisebbségi felsőoktatási struktúra konzerválásának tekintik (Csata et al 2010). Úgy véljük, hogy a kisebbségi (magyar, német nyelvű) intézetek szerveződése komoly lépést jelent mind az identitásképzésben, mind a területi, mind a nyelvi autonómia törekvéseiben.

A magyar nyelvű felsőoktatási tanulási útvonalakat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a romániai szakválasztéknak alig több mint egyharmada van csak biztosítva, nagyon egyoldalúan, sok párhuzamos képzéssel, stb. A magyar nyelvű továbbtanulási lehetőség leginkább társadalomtudományok területén van (több, mint 60%). A természettudományi területen a magyar helyek száma kevesebb, mint 40%, alacsony a mérnöki képzés (10%

---

<sup>22</sup> A folyamat részletesebb bemutatását lásd: Stark 2012: 133 – 139.

alatt), illetve agrártudományi és erdőmérnöki területeken (1% alatt) zajló magyar nyelvű képzés számára fenntartott helyek száma (Csata et al 2010:77, 85). Hiányos a magyar nyelvű zenei és képzőművészeti képzés, a jogi képzés pedig jobbra csak papíron létezik. Kiss T. (2012:42) hiányként említi még meg a jogi és műszaki képzés mellett a közgazdasági képzést is. Tonk (2012. 73) az állatorvosi, agrárképzést, valamint mérnöki és zenei képzést emeli ki hiányként, vívmányként említi viszont az elindult magyar nyelvű jogászképzést. A hiány főként a magasabb oktatási szinteken jelentkezik, a mester- és doktori képzések terén jóval kevesebb a lehetőség a kisebbségi tanulási útvonal folytatására.

A képzési kínálat szűkössége egyenlőtlenségekhez vezet, mert hiába növekszik a magyar hallgatók aránya, az egyenlőtlenség miatt nem feltétlenül jelenti a magyar fiatalok munkaerőpiaci pozícióinak javulását.

A felsőoktatási tanulási útvonal kutatásokból emeljük ki néhányat:

A felsőoktatási tanulási útvonal kutatások közül fontos megemlítenünk Sorbán – Nagy (2006) kutatását. Fiatal értelmiségieket vizsgáltak, a pedagógusképzés tanulási útvonalait más értelmiségi útvonalakkal is összevetve. E vizsgálat rávilágít a tanulási útvonalak választásának egyik mozgatórugójára: a kisebbségi tanulási útvonal választása a nyelvi korláton is múlik, azon. hogy „mennyire tud románul” az illető fiatal, vagyis a többségi nyelv hiányos ismerete a fiataloknál befolyásolhatja a hazai elhelyezkedést.

A többségi nyelv hiányos ismerete a Kárpát-Panel kutatásból is visszacseng (Csata – Kiss – Veres 2007:21). A Kárpát-Panel kutatás adatai is azt tükrözik, hogy az iskolai



szinteken felfelé haladva egyre kevesebben folytatják a kisebbségi tanulási útvonalat: az általános iskolai 80 százalék 60 százalékra csökken líceumi szinten, felsőfokú oktatásban pedig 40 százalék alá esik (Csata – Kiss – Veres 2007:28).

A családi származás hatását vizsgálva a főiskolára vagy egyetemre való bejutási esélyeknél (tanulási útvonalaknál), az apa végzettségét mutatták ki befolyásoló tényezőnek (Veres 1998, Péter 2002), továbbá megállapították, hogy „az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek mobilitási esélye meglehetősen alacsony, amit komoly értelmiségi tehetség-utánpótlási gondként értékelnek a szakemberek” (Veres 1998:7).

## **Kisebbségi pedagógusképzés mint tanulási – tanítási útvonal**

A pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. Csata és társai szerint (2010. 78) a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást. Ennek a szegmentumnak nem vitatható a viszonylagos intézményi önállósága, sem az, hogy mind az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben koncentrálni kell a jelenleg teljesen fragmentált képzést, ennek szakmai bázisát, biztosítani a szelekció lehetőségét (Csata et al 2010:89–90).

Az ideologikus diskurzusban megnyilvánul az a szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan fölértékeljék, ez a szimbolikus felértékelés azonban nem ellensúlyozhatja a valós körülményeket, melyek tovább rontják a pálya presztízst. Papp szerint (2007:123) kisebbségi környezetben a tanárok presztízse feltételezhetően magasabb, mint a többségi kollégáiké. Utal arra, hogy erdélyi magyar viszonylatban az első világháborút követő évtizedektől kezdve a tanárok, tanítók a kisebbségi megmaradás, az anyanyelvőrzés egyik legfontosabb szereplőinek számítanak. Noha kutatási adatokkal nem tudja egyértelműen alátámasztani, de feltételezhető, hogy a rendszerváltás utáni másfél évtizedben a romániai (magyar) tanári szakma presztízse folyamatosan csökkent. A csökkenés lehetséges okai között megjelenik a „felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése” (vagyis speciális képességek nélkül is lehet valaki pedagógus).

Az erdélyi magyar felsőoktatási kínálatot elemezve megállapítottuk, hogy legnagyobb kínálat a társadalomtudományok terén észlelhető, a pedagógusképzés is ilyen terület. A magyar nyelvű pedagógusképzés a BBTE-n és kihelyezett tagozatain koncentrálódik (lásd 5. táblázat), de mellette még megvalósul a Nagyvárad Eötvös József Egyetemén, három magánegyetemen (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem<sup>23</sup>, Vasile

---

<sup>23</sup> 2012 őszétől a Partiumi Keresztény Egyetemén is újraindult a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés, ezzel egyidejűleg visszaszorul a magyar nyelvű pedagógusképzés a Nagyvárad

Goldiş Egyetem), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozataként (Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely). A 2012/2013-as tanévben a korábbi évekhez képest alacsonyabb beiskolázási létszámoknak lehetünk tanúi a pedagógusképzés terén, az expanziót és túlképzést ezen a területen kissé megállította az akkreditációs bizottság a helyek számának korlátozásával.<sup>24</sup> Bár a kutatásokban kevésbé találkozunk vele, a kisebbségi tanulási útvonal a pedagógusképzésben is nagyon látványosan körvonalazódik. A pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók általában magyar nyelven végzik tanulmányaikat (alsófokon, ISCED 1,2; középfokon – ISCED 3 és a felsőoktatásban – ISCED 5,6), s utána magyar nyelven kezdik oktatói pályájukat, tehát a kisebbségi tanulási útvonalat a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása követi.

## **Összegzés, kitekintés**

Tanulmányunkban áttekintettük a kisebbségi tanulási útvonalak jellegzetességeit. Szakirodalmi tájékozódásunk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a romániai kontextus lehetőséget biztosít a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra, de érzékelhető a vegyes útvonalak megerősödése is bizonyos területeken a kisebbségi felsőoktatási kínálat egyoldalúsága, aránytalansága miatt.

---

Egyetemen, ugyanis már 2012-ben nem indított első évfolyamot, ám 2013-ban újra hirdetett felvételit.

<sup>24</sup> Például a BBTE beiskolázási keretszámai óvodai és elemi oktatás pedagógiája magyar tagozatán a 2013/2014-es tanévre: Kolozsvár – 60, Kézdivásáhely – 25, Marosvásáhely – 50, Szatmárnémeti – 30, Székelyudvarhely – 60. [http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifra\\_scolarizare\\_licenta\\_IF\\_2013-2014.pdf](http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifra_scolarizare_licenta_IF_2013-2014.pdf)

A képzési kínálat elemzése azt mutatja, hogy a pedagógusképzés esetében lehetőség nyílik a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra. Általában minden kisebbségi politikában az oktatásnak és pedagógusképzésnek kiemelt teret szentelnek.

További vizsgálódás tárgyát képezi a pedagógusképzésben felfedezhető kisebbségi tanulási útvonalak mélyrehatóbb tanulmányozása, a tanulási útvonalak választását befolyásoló tényezők elemzése pedagógusképzésben résztvevő hallgatók körében végzett survey révén.

## **Felhasznált irodalom**

- 1/2011-es Oktatási Törvény [Legea Educației Naționale Nr. 1/2011]. In: Hivatalos Közlöny 2011/1 [Monitorul Oficial 1/2011]. In: <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>.(2013. 07. 11)
- CĂRȚÂNĂ, C (2000): Mobilitate socială în România. Aspecte cantitative și calitative la nivel național și în profil teritorial. [Társadalmi mobilitás Romániában. Kvantitatív és kvalitatív aspektusok országos és regionális szinten]. In: Sociologie Românească, 1, 105-124. p.
- CSATA Zsombor – KISS Dénes – VERESS Valér (2007): Kárpát – Panel Erdély. Gyorsjelentés 2007. In: PAPP Z. Attila – VERES Valér (2007, szerk): Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés. Budapest, MTA – Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

- CSATA Zsombor – MÁRTON János – PAPP Z. Attila – SALAT Levente – PÉNTEK János (2010): Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- CSATA Zsombor (2004a): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. In: Erdélyi társadalom, 1, 99-132. p.
- CSATA Zsombor (2004b): Az iskoláztatás nyelvének szociológiai háttere Erdélyben. In: KISS Tamás (szerk.): Népesedési folyamatok Erdélyben és a Kárpát-medencében. Kolozsvár, RMDSZ ÜE.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. In: Iskolakultúra, 7-8, 3-19. p.
- GYURGYÍK László (2002): Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében. In: Regio, 1, 121-150. p.
- <http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szomit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany> Utolsó letöltés: 2013. 07. 12.
- [http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifra\\_scolarizare\\_licenta\\_IF\\_2013-2014.pdf](http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifra_scolarizare_licenta_IF_2013-2014.pdf). Utolsó letöltés: 2013. 07. 12.
- IMRE Anna (2003): Tanulók a nemzetiségi oktatásban. In: Regio, 3, 219-245. p.
- IMRE Anna (2006, szerk.): Tanulói utak. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években. Budapest, Országos Köznevelési Intézet.
- IMRE Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. In: Educatio, 2, 251-263. p.
- KISS Judit (2012): Etnikai azonosságtudat és iskolaválasztás. In: Magyar Köznevelés, 2, 1. p.

- KISS Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségei magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. In: *Educatio*, 1, 24–48. p.
- MAGYARI Tivadar (2012): A romániai magyar egyetem ügyének vitája a 90-es években. In: *Pro Minoritate*, 1, 50–68. p.
- NÉMETH Szilvia (2008): A (szak)iskola lemorzsolódás királyi útja : tanulói életutak – az iskolarendszerből kimaradt fiatalok életút-interjúinak elemzése. In: *Regio*, 1, 31–65. p.
- PAPP Z. Attila (2007, szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban.* , Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- PAPP Z. Attila (2008): Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest példája. In: *Regio*, 1, 66–96. p.
- PAPP Z. Attila (2008b): Átmenetben a romániai magyarok társadalmi pozícióinak alakulása 1992–2002 között. In: *Regio*, 4, 155–230. p.
- PAPP Z. Attila (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*, 1, 3–23. p.
- PAPP Z. Attila (2012 b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. In: *Kisebbségkutatás*, 3, 399–418. p.
- PÉNTEK János (2012): Magyarul vagy románul? Milyen nyelven tanuljon a gyermek? In: *Magyar közoktatás*, 2, 2–3. p.
- PÉTER László (2002): *CivilKurázs*i – Politikai kultúra kutatása a kolozsvári egyetemen. WEB, 10.

- SORBÁN Angella – DOBOS Ferenci (1997): Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. In: Magyar kisebbség, 3-4. In: <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=7&cikk=M970323.HTM>. (letöltés: 2013. 07. 12.)
- SORBÁN Angella – NAGY Kata (2006): A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. In: Magyar kisebbség, 1-2, 250-290. p.
- Tanulási utak és lemorzsolódás (2012). Kutatási jelentés. Kézirat, TÁRKI-TUDOK.
- TONK MÁRTON (2012): Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. Pro Minoritate, 1, 69-82. p.
- VERES Valér (1998): Pénzvagy tudás? A kolozsvári román és magyaregyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai. In: Korunk, 6. In: <http://www.hhrf.org/korunk/9806/6k05.htm> (letöltés: 2013. 07. 25.)

**Svartner Bernadett – Kun András István:**

***A Debreceni Egyetem Közgazdaság- és  
Gazdaságtudományi Kara által szervezett  
beiskolázási nyílt napok tapasztalatai  
marketing szempontból***

**Absztrakt**

*A tanulmány célja feltárni a nyílt nap, mint felsőoktatási marketing eszköz szerepét a Debreceni Egyetem Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karának beiskolázási gyakorlatán keresztül. A nyílt napok ilyen célú alkalmazása mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban elterjedt, hatékonyságukat azonban mindezidáig csak kevés tanulmány vizsgálta. Rövid elméleti áttekintés után a karon 2008. december és 2013. január közt megrendezett nyílt napok kérdőíves adatai kerülnek elemzésre, külön kitérve a 2012/13. tanév tapasztalataira, ez utóbbit össze is vetve egy gólyákkal készített kari vizsgálat eredményeivel. A vizsgálatot egyszerű statisztikai módszerekkel végeztük. A nyílt napok látogatóinak összetétele a vizsgált évek során jellemző struktúrát mutat, ám – részben a képzések finanszírozásának változása miatt – tendenciaszerű változásokkal. A tanulmány azonosítja a nemek, a gimnáziumi és szakközépiskolai diákok, valamint a debreceni és nem debreceni résztvevők arányaiban, a résztvevők tudatosságában, igényeiben mutatkozó mintázatokat. Megállapítható, hogy a nyílt nap közönsége fontos*



*szegmensét adja a toborzási bázisnak, ám nem reprezentálja a potenciális jelentkezők teljes sokaságát.*

**Kulcsszavak:** *marketing, oktatás marketing, felsőoktatási marketing, beiskolázási marketing, beiskolázási nyílt nap*

## **Abstract**

### **Results of the marketing analysis of recruiting open days at the University of Debrecen Faculty of Economics and Business Administration**

*The aim of our study is to examine open day (OD) as a recruitment tool in higher education marketing in the case of the Faculty of Economics and Business Administration, University of Debrecen (UD FEBA). Applying ODs for recruiting students is widely used both in Hungary and other countries, its effectiveness, however, has been poorly investigated. Following a brief literature review we are analyzing data from questionnaire surveys conducted at ODs organized by the UD FEBA between December 2008 and January 2013, especially in the school year 2012/2013. We are also comparing the OD survey results with data from another research examining the freshman of the UD FEBA. The analysis is using simple statistical methods. Our main findings are: (1) the demographic structure of the visitors of the examined ODs shows a relatively stable pattern; (2) as well as the consciousness and expectations of the responders; (3) there are also tendency-like changes over time in these characteristics (at least partially affected by a great decrease in governmental subsidies); (4) those attending the open*

*days are an important, but highly selective segment of the total pool of potential applicants.*

**Keywords:** *marketing, educational marketing, higher education marketing, university open day*

## **Bevezetés**

Jelen írás célja a Debreceni Egyetem Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karán (röviden DE-KTK) beiskolázási nyílt napok alkalmával felvett adatok elemzése. A kar minden tanévben kétszer, decemberben és januárban rendez beiskolázási nyílt napokat, melyek minden érdeklődő számára nyitottak, de a tapasztalatok szerint leginkább a középiskolásokat vonzzák, így a rendezvények egyre inkább rájuk fókuszálnak.

A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ:

- kik látogatják a nyílt napokat,
- a látogatók mire kíváncsiak,
- milyen attitűddel rendelkeznek a továbbtanulás irányába,
- és mely jellemzőket tartják leginkább fontosnak egy kar vonzerejének megítéléséhez?

E tanulmányban a 2012/2013-as tanévben felvett beiskolázási nyílt napos kérdőívek tapasztalatai mellett több (4-5) éves idősoros elemzések eredményeire is kitérünk. Néhány kérdés esetében pedig összehasonlítást végzünk egy a 2012/2013-as tanévben, az elsősök körében végzett kutatás eredményeivel. Ennek célja, hogy rálátásunk legyen arra, hogy a vizsgálható kérdések

tekintetében a beiskolázási nyílt napra látogatók mennyire reprezentálják a teljes sokaságot.

## **A nyílt napok helye a beiskolázási marketingben**

Rövid elméleti áttekintés segítségével elhelyezzük a beiskolázási nyílt napokat a felsőoktatási marketing eszközei között. A termelő- vagy szolgáltató vállalatok mellett „a felsőoktatási intézmények fennmaradása és fejlődése is igen jelentős mértékben a külső elvárásokhoz, a mikro- és makrokörnyezeti hatóerőkhöz és ezek változásaihoz való rugalmas alkalmazkodás függvénye” (Pavluska 2010:69). Ennek arra kell ösztönöznie az oktatási intézményeket is, hogy a működési környezetükre és a fogyasztókra illetve vevőkre (a kettő nem mindig ugyanaz) fókuszáljanak, ami pedig a marketing-eszközök fokozottabb alkalmazása felé hajthatja az egyetemeket és főiskolákat.

A marketing Philip Kotler szerint „olyan társadalmi és vezetési eljárás, amelynek segítségével egyének és csoportok termékeket és értékeket alkotnak s cserélnek ki egymás közt, miközben szükségleteiket és igényeiket kielégítik” (Kotler 1998:39). Az oktatásnak azonban számos olyan jellemzője van, ami megnehezíti a hagyományos marketing adaptációját. Pavluska a következő módon írja le a felsőoktatási marketinget: „felsőoktatási marketing alatt a felsőoktatás piacán tevékenykedő intézmények, cégek, közvetítők, egyéb szolgáltatók olyan szervezeti funkcióját értjük, amely a felsőoktatási szolgáltatások igénybevevői számára értéket teremt, közvetít és kommunikál oly módon, hogy az a szervezetek, az igénybevevők és a

társadalom érdekeit egyaránt szolgálja” (idézi *Kuráth 2007:44*).

Az oktatásmarketing számos elemet foglal magában, azonban jelen kutatás csupán a beiskolázási marketing egyik elemével, a nyílt napokkal foglalkozik. *Kuráth (2007)* egy felmérésben 29 beiskolázással foglalkozó felsőoktatási intézményeknél dolgozó szakembert kérdezett meg. Kiemelte, hogy sok intézmény a marketinget a hagyományos kommunikációs eszközök alkalmazásával azonosítja, vagy megelégszik egy-két látványosabb módszer használatával. Ezek közé tartoznak a nyílt napok is. A felmérésben 29 válaszadóból 26 jelezte, hogy alkalmazza a nyílt napokat, amelyek így a 4 legnépszerűbb módszer közé kerültek, holtversenyben a felvételi kiadványok használatával. A nyílt napok fontosságát tovább erősíti, hogy a kutatás szerint az intézmények ezeket, illetve a honlapot tartják a leghatékonyabb kommunikációs eszköznek (*Kuráth 2007*). *Kuráth Gabriella* a leendő jelentkezőket megcélzó marketingeszközök felosztásában a nyílt napok a személyes eszközök közé sorolja, hiszen mindkét fél részéről biztosított a fizikai jelenlét. Egy, a felvételizők körében elkészített elemzéssel azt is kimutatta, hogy a válaszadók közel fele látogatja szívesen a nyílt napokat (*Kuráth 2007*). A kutató első éves hallgatókkal folytatott csoportos beszélgetése szintén rávilágított, hogy a jelenlévők fontosnak tartották a nyílt napokat, valamint a személyes kommunikációt az intézmény tanáraival vagy végzett hallgatóival (*Kuráth 2007*).

Meg kell említeni, hogy a bolognai rendszer bevezetése miatt még inkább fontossá vált az egyetemek és főiskolák számára, hogy az egyszer már náluk végzettséget szerzettek újabb képzésre is hozzájuk jelentkezzenek. A

jelenség már a két-, illetve háromszintű oktatási rendszer bevezetése előtt megjelent (*Barakonyi 2010:16*), ráadásul az első diplomák piacánál élesebb versennyel jellemezhető. Bologna után ez a folyamat azzal a konkrét törekvéssel bővül(het), hogy alapképzést elvégző hallgatóik a mesterképzést is az intézményükben hallgassák. Ezáltal fokozottabban meg kell jelenjen a hosszabb távú gondolkodás, ami a marketing fogalmai szerint az újravásárlás céljával azonosítható. Jelen tanulmány szerzői szerint ez jelentős változást kell hozzon a felsőoktatási intézmények marketingtevékenységében, tudatosabbá és szakszerűbbé téve azt.

## Módszer és minta

A karon öt éve kezdődött el a beiskolázási nyílt napra látogatók kérdőíves felmérése. A kérdőívek név nélküliek, önkéntesek és önkitöltőek voltak, minden nyílt napos résztvevő kapott belőlük (kivéve a kísérő szülőket), és reklámajándékot kaptak, akik kitöltve visszaadták a helyszínen (így voltak ösztönözve a válaszadásra)<sup>25</sup>.

A 2012/2013. tanévben a két nyílt nap december 11-én és január 17-én került megrendezésre, mindkét alkalommal a kar 200 fős befogadó képességű előadótermében. Az első alkalommal 60, a második alkalommal 56 részben vagy egészben kitöltött kérdőívet sikerült összegyűjteni. Sajnos

---

<sup>25</sup> A sokszorosításban, kitöltetésben a Tanulmányi Osztály munkatársai segítettek. 2008/2009-ben Sinkó János, 2009/2010. és 2011/2012. között pedig Dávid Szendile Ditta vettek részt – hallgatóként – mind az aktuális kérdőívek kidolgozásában, módosításában, mind pedig az adatfelvételben és elemzésben.

arra vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal, hogy mennyi volt a látogatók teljes létszáma, így a válaszadási arányt nem tudjuk megbecsülni.

A kérdések az évek során csak néhány esetben kerültek megváltoztatásra, így a többi esetben lehetőségünk volt az idő során kialakuló változások feltárására is. Jelen elemzésbe bevonásra kerültek a 2012/2013-as tanév első félévében, az elsősök körében elvégzett kérdőíves felmérés adatai is.<sup>26</sup> Ugyanis a beiskolázásra került első évfolyamos hallgatók azok, akik a tavalyi nyílt napokon részt vehettek intézményünkben.

## A résztvevők összetétele

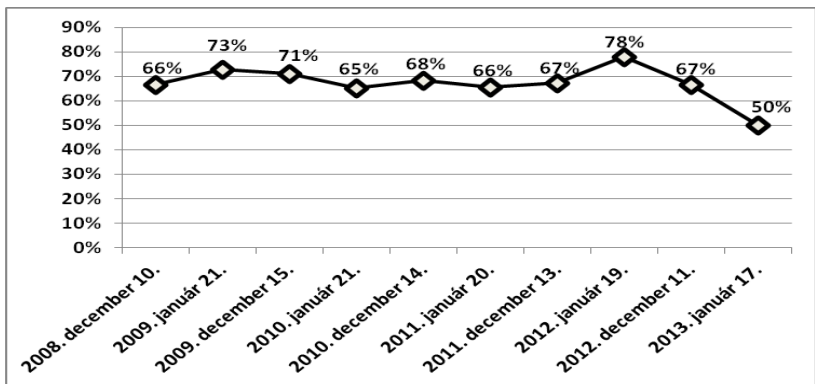
A *nemek* szerinti megoszlás: 2012. decemberben 20 férfi és 40 nő, míg 2013. januárban 28 férfi és 28 nő adott vissza kitöltött kérdőívet. 2008 és 2011 decembere között a női válaszadók aránya nagyjából állandó volt, azonban a legutóbbi, 2013. januári adatfelvételen ez jelentős mértékben lecsökkent (lásd 1. ábra). A 2012/2013-as tanévben beiskolázásra került hallgatók esetében azonban a nők tekintélyes előnyt élveznek, ugyanúgy, mint ahogy a nyílt napos kérdőívekre válaszolók esetében a kutatás első éveiben. A nemek aránya szignifikánsan nem különbözik a decemberi és a januári adatfelvétel esetében.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> A felmérésre a prosezmináriumi órák keretében, elsőéves mester képzéses hallgatók segítségével került sor. Utóbbiak kutatómódszertani kurzus keretében a kérdések összeállításában is részt vettek.

<sup>27</sup> Khí-négyzet próbákkal (keresztáblával) vizsgáltuk: Pearson khí-négyzet = 3,32 (a megbízhatósági feltételek teljesültek); Yates folytonossági korrekció = 3,67; valószínűségi arány = 3,33. Az 5 év

1. ábra: Nők aránya az egyes nyílt napokról származó mintákban (%)



Az ábra alapján, szemrevételezéssel úgy tűnik, hogy a válaszadó nők aránya a legutolsó nyílt nap esetében váratlanul lecsökken a korábban viszonylag állandó értékekhez képest. Az adatsor rövidsége azonban ennek statisztikai vizsgálatát nem teszi lehetővé.

Az *életkor* tekintetében megállapítható, hogy minden nyílt napon az adott tanévben 17-19 éves diákok adnak jellemzően választ. Az öt év alatt csupán 4 olyan eset volt, amikor 30-40 éves embertől kaptunk válaszokat.

Az idei felméréseken megkérdezésre került, hogy *kikkel érkeznek a résztvevők*. A válaszok azt mutatják, hogy nagyon ritkán látogatnak a nyílt napokra egyedül a diákok. Jellemzően barátokkal vagy osztálytársakkal érkeznek, azonban 117-ből 9 esetben jelölték meg a szülőket is

---

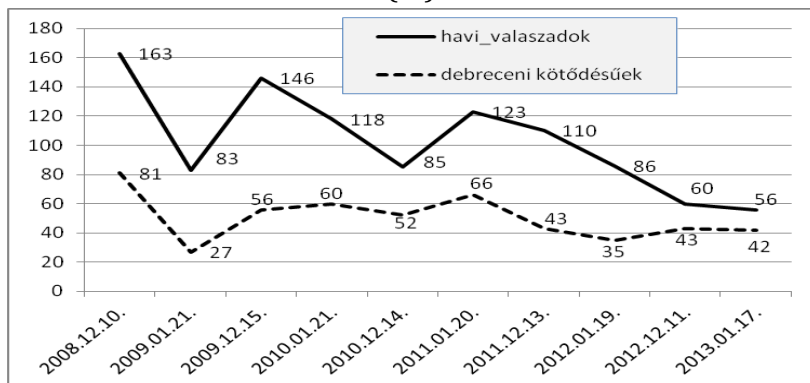
egyesített mintáján elvégezve hasonlóképpen nem találtunk összefüggést: Pearson chí-négyzet = 0,10 (a megbízhatósági feltételek teljesültek); Yates folytonossági korrekció = 0,06; valószínűségi arány = 0,10.

kísérőként. Intézményünkben a beiskolázási nyílt napok napján az esti órákban megrendezésre kerül szülői értekezlet is, amelyek látogatottsága azonban nem jelentős, ennek egyik oka lehet, hogy a szülők megoszlának a két esemény közt. Vannak olyan karok és egyetemek, amelyek családi nyílt napot hirdetnek, ahol a diákokat és a szülőket egyaránt várják. Ilyen például a Miskolci Egyetem (Miskolci Egyetem honlapja 2013); családi napot hirdetett többek között a Szegedi Tudományegyetem (Szegedi Tudományegyetem honlapja, 2013) vagy a Debreceni Egyetem is (Debreceni Egyetem honlapja 2013).

A 2012/13-as tanév beiskolázási nyílt napjain a válaszadók között a *debreceni lakhelyű, illetve debreceni iskolába járó diákok* jelentős túlsúlyban voltak. Az idősoros elemzések azt mutatták, hogy bár a nyílt napokon résztvevők száma is csökken, a messzebből érkező, beutazó látogatók száma nagyobb mértékben esik vissza, mint a helyieké (lásd 2. ábra). Ez valószínűleg az utazási költségekre vezethető vissza. Érdekes megoldása lehet ennek a problémának a virtuális nyílt nap. Ennek külföldi megvalósítására példa a Glyndŵr University (Glyndŵr University honlapja, 2013), hasonló hazai megoldással élt az Óbudai Egyetem Neumann János Informatikai Kara is, ahol elektronikus közvetítések mellett a Facebook chat programját is kihasználták a közvetlenebb kommunikáció kialakítása érdekében (Galamb 2012).

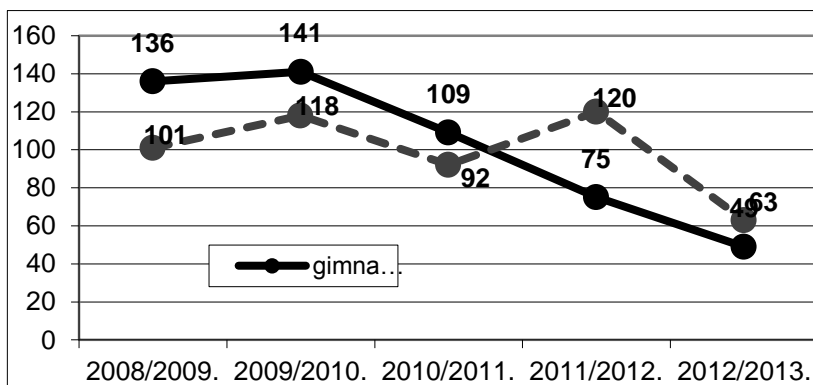


2. ábra: Debreceni lakhellyel vagy iskolával bírók száma (fő)



A jelentkezők adatfelvételkori *oktatási intézményének típusa* a 2012/2013-as nyílt napok esetében a legtöbb válaszadónál szakközépiskola volt. 2012 decemberében 31-en jöttek gimnáziumból és 25-en szakközépiskolából, míg ez az arány 2013 januárjában már 18 és 38. A gimnazisták aránya évekig következetesen magasabb volt, mint a szakközépiskolásoké, azonban a 2011/2012-es tanévben az arány megfordult a szakközépiskolából érkezők javára. Míg a gimnazisták 2009/2010. után minden évben egyre kevesebben érkeznek, addig a szakközépiskolásoknál ilyen tendencia nem látszik (3. ábra).

3. ábra: A gimnazista és szakközépiskolás diákok számának alakulása tanévenként (fő)



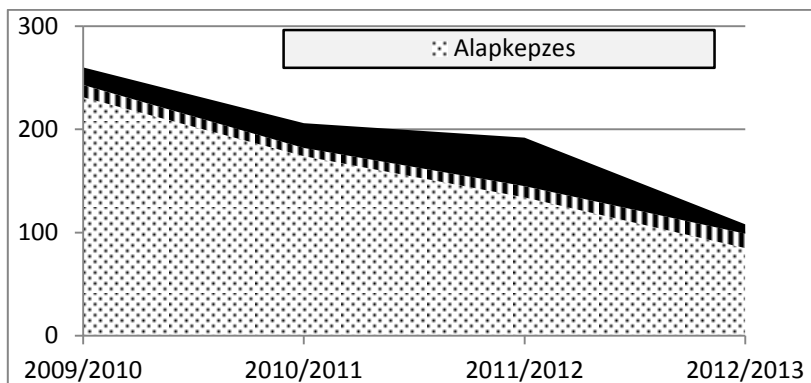
Ezzel szemben a beiskolázásra került első évfolyamos hallgatók között jelentős többségben vannak a gimnáziumi érettségivel rendelkezők (171-ből 132 fő). Tehát az oktatási intézmény típusát illetően a nyílt napra látogató, kérdőívet kitöltő diákok jelentős mértékben eltérnek azoktól, akik végül felvételt nyernek az intézményünkbe.

## Résztevők érdeklődése, tervei

A 2012/13-as tanévben megrendezett beiskolázási nyílt napokon választ adók zöme alapképzési szak iránt érdeklődik: decemberben 39-en és januárban 46-an. Felsőoktatási szakképzésre kíván jelentkezni összesen 14 fő (decemberben 9, januárban 5), míg mindkét fajta képzésre csupán 9 fő kíván jelentkezni (decemberben 8, januárban 1). Az alapképzések iránt érdeklődők száma a vizsgált 5 évben folyamatosan csökken, viszont a felsőfokú

szakképzések és a felsőoktatási szakképzések iránti érdeklődés viszonylag állandónak tekinthető (4. ábra).

4. ábra: Képzések iránti érdeklődés tanévenként (fő)



A nyílt napok szempontjából nagyon fontos kérdés, hogy a résztvevők *miről hallanának szívesen a rendezvényen*. A 2013. januárban válaszadó diákok több dolgot jelöltek meg, mint a 2012. decemberiek (egy listában kellett megjelölni, mi érdekli őket, többet is választhattak). Leginkább az iránt érdeklődnek, hogy mit fognak tanulni az egyetemi évek alatt. Szintén fontos kérdés a felvételi követelmények. Kíváncsiak még arra, hogy mit csinál egy közgazdász, milyenek az elhelyezkedési lehetőségek, és érdeklődnek az egyetem alatti munkavégzés iránt is.

Az 5 év alatt az általunk felsorolt témaköröknek három csoportja látszik kirajzolódni az átlagos érdeklődés alapján. A leginkább az iránt érdeklődnek, hogy mit fognak tanulni és mit csinál egy közgazdász. Bár mindkét téma iránti érdeklődésben csökkenés látszik, míg a tanulmányok iránti kíváncsiság nőtt a 2012/13-as tanévben, addig a közgazdászok tevékenységének magyarázatára vonatkozó

igény tovább csökkent. Ez kapcsolatban állhat azzal, hogy megfordult a 2012/13-as tanévben a gimnazisták és szakközépiskolások aránya. Utóbbiak pedig nagyobb rálátással rendelkeznek egy közgazdász munkájára. Fontosak a felvételi követelményei is, azonban népszerűségük csökkenő tendenciát mutat, viszont nőtt az elhelyezkedési mutatók iránti érdeklődés. Jelentősen csökken továbbá azok aránya, akik szívesen hallanának a diákéletről vagy a támogatásokról a nyílt napokon. Ezeket követik azok a tényezők, amelyek iránt közepes az érdeklődés. A 2012/13-as tanévben nőtt azok aránya, akik kíváncsiak a diploma megszerzésének követelményeire, vagy a szakmai gyakorlati lehetőségekre. Csökkenő tendenciát mutat viszont az idegen nyelv tanulási és továbbtanulási lehetőségek, valamint a külföldi ösztöndíjak iránti érdeklődés. Majd pedig ismét kis törés után következnek a legkevésbé népszerű témák, amelyek a válaszadók kevesebb, mint felét érdeklik átlagosan. Ebben a csoportban a felvételi eljárás szabályai vezetnek, azonban a legutóbbi felmérésen csökkent a népszerűségük, ugyanúgy, mint a kollégiumi információknak. Növekvő tendenciát mutatnak viszont a következők: kutatási lehetőségek, hallgatói szervezetek és a diploma megszerzésének költségei. Azonban ezek a tényezők továbbra is csak a válaszadók kis hányadát érdeklik, mint nyílt napos témák. Az egyes tanévekben az adott témákat megjelölők számát az összes résztvevő százalékában az 1. táblázat mutatja.

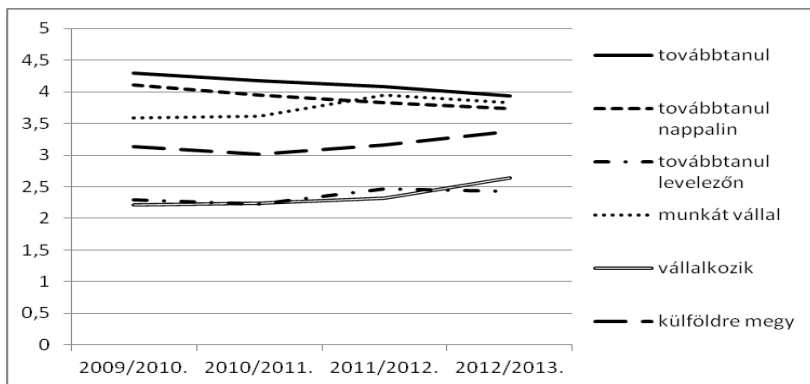
1. táblázat: Miről hallottak volna szívesen a résztvevők (%)

Témakör	Tanév					Ötéves átlag
	2008/ 2009.	2009/ 2010.	2010/ 2011	2011/ 2012.	2012/ 2013.	
mit fog tanulni	81%	78%	82%	66%	70%	75%
mit csinál egy közgazdász	65%	67%	72%	56%	50%	62%
elhelyezked és	65%	62%	66%	51%	54%	59%
felvételi követelmé- nyek	56%	53%	63%	59%	53%	57%
hallgatói juttatások	60%	62%	50%	57%	33%	52%
tanulás melletti munkalehet őségek	52%	44%	58%	54%	41%	50%
diákélet	57%	60%	59%	43%	30%	50%
gyakorlat	48%	37%	41%	38%	41%	41%
nyelvtanulá s		44%	42%	36%	32%	39%
diploma követelmén yei	36%	40%	44%	31%	37%	38%
külföldi ösztöndíj	39%	41%	38%	34%	33%	37%
felvételi szabályai	25%	27%	36%	46%	39%	35%

A nyílt napra ellátogató diákokat megkérdeztük arról is, *milyen terveik vannak a diploma megszerzése utáni időszakra*. Ezzel a motivációt és a tudatosságot is kívántuk mérni, elsősorban azért, hogy megtudjuk, hányan vannak, és kik azok, akik már az alapképzésre jelentkezésnél úgy látják, hogy szeretnének továbbtanulni. A válaszadók egy 5 fokozatú skálán jelölték meg, hogy mennyire tartják

valószínűnek az általunk felsorolt lehetőségeket. Az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem tartja a valószínűnek, míg az 5-ös azt, hogy nagyon valószínűnek tartja, hogy az adott módon folytatja életét az alapképzés befejezése után. A 2012/13-as tanévben a válaszadók többsége úgy gondolta, hogy munkát fog vállalni. Azonban nagy az esélye annak is, hogy mesterképzésen, nappali tagozaton folytatják tanulmányaikat. Harmadik helyen áll a külföldre való utazás lehetősége, és a levelező tagozaton való továbbtanulást tartják a legkevésbé valószínűnek. Megjegyzendő, hogy a kérdés módszere lehetővé tette, hogy „kombinációkat” is megad hassanak (például ha külföldön, nappali tagozaton szeretne valaki továbbtanulni, akkor mindkettőhöz magas értéket kellett rendelnie). Tanévekre bontva az 5. ábra ismerteti az eredményeket.

5. ábra: Diplomaszerezés utáni tervek (átlagpont)



Az évek során a továbbtanulás lehetősége maradt a legnépszerűbb, azonban csökkenő tendenciát mutat. A csökkenés üteme és mértéke pedig szinte megegyezik azzal, amelyet a nappali tagozaton való továbbtanulás mutat. A

két terv féléves alakulása közti lineáris korrelációs mutató  $\rho = 0,93$ , szignifikancia-szintje  $p = 1\%$  (elemszám  $N = 8$  félév). A levelező tagozatot nem tartják valószínűnek a válaszadók, azonban mozgása hasonlít az annál sokkal népszerűbb munkavállaláséra ( $\rho = -0,83$ ,  $p = 5\%$ ,  $N = 8$  félév). Ennek egyik oka lehet, hogy a két lehetőség egymással párhuzamosan is megvalósítható, amivel sok mesterképzésre jelentkező hallgató jelenleg is él a vizsgált karon. Közepesen valószínű a külföldre utazás, amely az évek alatt növekvő tendenciát mutat. A külföldre utazás valószínűségének féléves változása erős negatív korrelációt mutat a továbbtanulási hajlandósággal ( $\rho = -0,73$ ,  $p = 5\%$ ,  $N = 8$  félév).

A 2012/13-as tanévben az elsősök körében is megkérdezésre került ez a kérdés. Az eredmények azt mutatják, hogy legvalószínűbbnek azt tartják a hallgatók, hogy mesterképzésen, nappali tagozaton folytatják tovább tanulmányaikat. Második helyen a munkavállalás áll, a harmadik pedig a külföldre utazás lett. Legkevesbé a felsőoktatási szakképzésre való jelentkezésüket tartják valószínűnek, valamint azt, hogy akár nappali, akár levelező tagozaton újabb alapképzést végezzenek el. Ezek az eredmények nagyjából megegyeznek a nyílt napokon felvett kérdőívek tapasztalataival.

A 2012/13-as tanévben a beiskolázási nyílt napokra készített kérdőívek közül a decemberi tartalmazott kérdést arra vonatkozóan, hogy az egyetem, kar, szak és város közül *milyen sorrendben döntenek* a diákok. A válaszadók rangsorolták a lehetőségeket, tehát az a tényező végzett a legjobb helyen, amely a legkisebb értékeket kapta. Az eredmények azt mutatják, hogy kis különbséggel, de először inkább egyetemet választanak (átlagos helyezés =

2,05), utána pedig várost (2,11). Harmadik helyen áll a kar (2,68), amelyet kicsit nagyobb lemaradással a szak követ (2,82). Ez azért érdekes eredmény, mert a konkrét tanulmányokra ez utóbbi, a szak vonatkozik. Tehát a válaszadók véleménye alapján azt mondhatjuk el, hogy számukra valamivel fontosabb az, hogy melyik egyetemen és hol tanulnak, mint az, hogy mit.

Ez a kérdés feltevésre került a 2012/13-as tanévben beiskolázott első éves hallgatóknak is. A válaszadók itt egyértelműen várost választanak elsőként (átlagos helyezés = 2). Ezt követi az egyetem (2,33), a kar (2,61) és a szak (2,78). Tehát az egyetem és a város felcserélődött a nyílt napok eredményeihez képest, de az elsősök számára is a kar és a szak áll a 3. és a 4. helyen.

A felsőoktatási intézmények közötti egyre szorosabb verseny miatt fontos tényező, hogy mi tesz vonzóvá egy kart a jelentkezők számára. Kérdőívünkben ezt is megkérdeztük a nyílt napunkra ellátogató diákoktól. A 2012/13-as tanévben a decemberi és januári válaszadók véleménye között sok helyen tapasztalható eltérés. Mindkét nyílt napon a jó elhelyezkedési lehetőségek és a diákélet szerepel az első két helyen, de míg decemberben az elhelyezkedés van az első helyen (41 vs. 31), januárban már a diákélet volt az élen (39 vs. 37). A legnagyobb eltérés az „erős képzés” esetében mutatkozik meg, ami a 2013. januári válaszadókat jelentősen nagyobb mértékben vonz (32 vs. 16). A 2012. decemberi válaszadók számára vonzóbbak a jó elhelyezkedési mutatók és a magas színvonalú technikai felszereltség. A kevésbé népszerűek közül pedig a következők: híres anyaintézmény, fiatal hallgatók, egyetemi rangsorban elfoglalt hely és híres oktatók. Ezzel szemben a 2013. januári válaszadókat



vonzza jobban a diákélet, az idegen nyelv tanulási lehetőség, a biztosított szakmai gyakorlat, a vállalati szakemberek, a színes tudományos élet, a külföldi oktatók és az erős képzés. A kevésbé népszerűek közül pedig a sok tudományos eredmény. Az elhelyezkedési lehetőségekről a nyílt napon is szívesen hallanának, azonban a szakmai gyakorlati lehetőségek a nyílt napi témákra vonatkozó eredményekben csak a középmezőnyben szerepel. Tehát lehetséges, hogy bár vonzónak tartják, ha az egyetem biztosít gyakornoki helyet, mégsem a nyílt napon szeretnének róla hallani. A diákélet az érdekesnek ítélt témák végén helyezkedik el, viszont ahogy a vonzóság tekintetében is, a 2013. januári válaszadók körében jobb értékeket mutat.

Az öt év alatt a hírességek tartósan az utolsó, míg a jó elhelyezkedési mutatók tartósan az első helyen állnak. Az erős képzés a 2010/11-es tanévben jelentős csökkenésnek indult. Több olyan tényező is van, amelyek a 2012/13-as felmérésekben nagymértékű visszaesést mutatnak. Ilyenek a: biztosított szakmai gyakorlat, idegen nyelv tanulási lehetőség, híres anyaintézmény, egyetemi rangsorban elfoglalt hely és a tudományos eredmények is. Növekedést csak a vállalati szakemberek és a külföldi oktatók mutatnak. A 2012/13-as tanévben elsős hallgatók számára egyértelműen a jó elhelyezkedési mutatók a vonzóak. Második helyen az idegen nyelv tanulási lehetőség, harmadikon pedig a biztosított szakmai gyakorlat végzett. Bár a nyílt napok idősoros adataiban a diákélet szerepel a második helyen, az elsősök szemében ez csak a negyedik helyet érdemli. Legkevésbé az fontos számukra, hogy fiatal vagy külföldi oktatók legyenek az oktatási intézményben, akik a 2012/13-as tanév nyílt napjain válaszolóknak

fontosabbak voltak. Az idősoros adatokban is előkelőbb helyet foglalnak el. Tehát ezek alapján elmondhatjuk, hogy a nyílt napra látogató, kérdőívet kitöltő diákok és a beiskolázásra kerülő hallgatók között van különbség. Az éves átlageredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

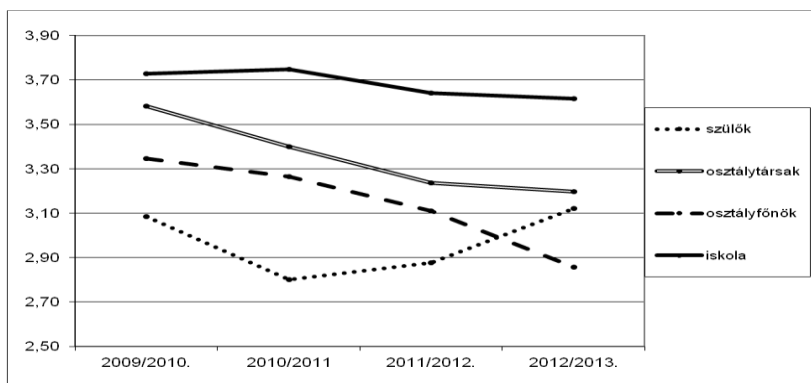
2. táblázat: Kari vonzerő ismérveinek fontossága az összes válaszadó százalékában (%)

Ismérv	Tanév					öt vs. négyéves átlag
	2008/2009.	2009/2010.	2010/2011	2011/2012.	2012/2013.	
<i>N</i>	243	263	207	196	116	
elhelyezkedési mutatók	79%	76%	82%	71%	67%	75%
diákélet	70%	75%	71%	67%	61%	69%
szakmai gyakorlat biztosítása	n.a.	67%	65%	71%	51%	64%
nyelvtanulási lehetőségek	n.a.	65%	64%	61%	50%	60%
erős képzés	56%	59%	59%	45%	42%	52%
tudományos - ill. szakmai élet	49%	51%	47%	52%	44%	48%
felszereltség	52%	41%	47%	45%	43%	46%
híres anyaintézmény	51%	48%	49%	43%	29%	44%
vállalati szakemberek is oktatnak	n.a.	41%	37%	43%	45%	42%
külföldi oktatók	n.a.	46%	37%	37%	42%	41%
tudományos eredmények	42%	40%	41%	38%	24%	37%
helyezés egyetemi rangsorokban	n.a.	40%	36%	38%	26%	35%
híres oktatók is tanítanak	9%	11%	13%	7%	22%	12%

## Információgyűjtési magatartás

Megkérdeztük a résztvevőket, hogy mennyire tartják a környezetüket – szüleiket, osztálytársaikat, tanáraikat/iskolájukat, illetve osztályfőnököket (utóbbi csak 2009/2010-től szerepel a kérdőívben) – tájékozottnak a karról. A válaszadók a 2012/13-as tanév decemberében *a tanáraikat és osztálytársaikat tartják inkább tájékozottnak* (5-ös skálán 3,16-os, illetve 3,20-as átlaggal). Kevéssel maradtak csak le a szülők (3,12), legkevésbé pedig az osztályfőnök (2,86) tájékozott véleményük szerint. 2013. januárban az korábbiaktól eltérő módon arra kérdeztünk rá, hogy az előbbi szereplők milyen mértékben tudtak segíteni az intézményválasztás folyamatában. Itt már a szülők kerültek az első helyre (3,66), akiket a tanárok követnek (3,23). A legkevesebb segítséget az osztálytársak (2,64) és az osztályfőnök (2,63) tudott nyújtani. Ha az 5 év adatait nézzük – az utolsó évben összevonva a tájékozottságot és a segítségnyújtást –, akkor csökken mind az iskola, az osztálytársak és legnagyobb mértékben az osztályfőnök tájékozottsága. A szülőké viszont jelentős mértékben növekedésnek indult, aminek egyik oka lehet a tandíj bevezetése (lásd 6. ábra).

6. ábra: Környezet tájékozottsága (fő)



Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a leendő hallgatók *kit tartanak a leghitelesebbnek* a kar részéről. Kérdőívünkben négy személyt jelöltünk meg, mint lehetséges információforrást.

A 2012. decemberi és 2013. januári kérdőívekben a kérdés feltevésében eltérés volt: míg decemberben a válaszadók több személyt is megjelölhettek, addig januárban már csak egyet választhattak a négy közül. Decemberben legtöbben a kar oktatóját (37 jelölés) és jelenlegi hallgatóját (27) jelölték meg, kevéssel maradt le tőlük a volt hallgató (23), illetve a kar vezetője (21). A januári eredményekben azonban már nagyobb különbségek látszanak. Úgy tűnik, hogy ha csak egyet lehet választani, akkor az a többségnél a kar hallgatója a leghitelesebb (25), majd a kar volt hallgatója (17) és vezetője (11). A legkevésbé népszerű válasz pedig a decemberben első helyen végzett kari oktató (8) lett. Erre a kérdésre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre idősoros adatok.

## Konklúzió

Az oktatás marketingen belül a beiskolázási marketingnek számos területe és módszere van. A nyílt nap, mint a diákok számára személyes formájú, jelentkezésüket segítő eszköz, jelentős szerepet foglal el Debreceni Egyetem Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karának beiskolázási marketingjében, csakúgy, mint az ország legtöbb felsőoktatási intézményében. A kutatási eredmények azonban felhívják arra a figyelmet, hogy a diákoknak csak egy bizonyos hányada látogatja szívesen az ilyen eseményeket.

A DE-KTK 5 éve folytat kérdőíves kutatást a beiskolázási nyílt napra látogatók körében. Több tényező, mint a tandíj bevezetése és az utazási költségek emelkedése is hozzájárul ahhoz, hogy az események látogatottsága az utóbbi években csökkenő tendenciát mutat. A diákok tudatosságának emelkedésére több eredmény is utal. A nyílt napokra látogató, kérdőívet kitöltő diákoknál megfigyelhető az a tendencia, hogy egyre nagyobb arányban érkeznek szakközépiskolások, mint gimnazisták. Csökken a Debrecenen kívülről érkező résztvevők aránya is. Ez felveti a kérdést, hogy megfelel-e a megváltozott összetételű közönségnek az a felépítésű és struktúrájú nyílt nap, amelyet egy többségben gimnazista csoport igényeire szabtak az évek folyamán. Nem ad okot derűlátásra az a tény, hogy a nyílt napra érkezők közt folyamatosan csökken azok aránya, akik diploma utáni továbbtanulásban gondolkoznak, ahogyan az sem, hogy a résztvevők abszolút száma is csökkenő tendenciát mutat (vagyis egyre kevesebb ember érhető el ezzel a módszerrel).

Viszonylag állandónak tekinthető a kari vonzerőt befolyásoló ismérvek jelentős részének fontossága mind abszolút értelemben, mind egymáshoz viszonyítva. A munkaerő-piaci elhelyezkedés és a diákélet, a szakmai gyakorlat és a nyelvtanulási lehetőségek biztosítása a legfontosabbak. Érdekes eredmény, hogy az egyetemi rangsorok és a híres oktatók jelenléte viszonylag stabil utolsók, tekintve, hogy az előbbiek a médiában, utóbbiak az egyetempolitikában jelentős szerepet kapnak.

A nyílt napok eredményei összevetésre kerültek a 2012/13-as tanévben beiskolázott első évfolyamos hallgatók kérdőíves megkérdezésének adataival. Ebből kiderült, hogy a vizsgált területeken vannak hasonlóságok, de jelentős különbségek is a két csoport között. Ez arra enged következtetni, hogy a vizsgált kar beiskolázási nyílt napjaira ellátogató, kérdőívet kitöltő diákok eltérnek azoktól, akik végül felvételt nyernek intézményünk valamely gazdasági szakjára. Itt felmerülhet a kérdés a jövőbeli nyílt napok fókuszát illetően: szabjuk a nyílt napokat az ilyen eseményekre szívesen látogatók igényeire, vagy pedig alakítsunk ki olyan struktúrát, amellyel oda tudjuk vonzani a későbbiekben valószínűleg felvételt nyerő diákokat?

## **Felhasznált irodalom**

- BARAKONYI Károly (2010): Új egyetemi kihívások. In: TÖRŐCSIK Mária – KURÁTH Gabriella (szerk.): Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 9-22. p.

- Debreceni Egyetem honlapja (2013): Családi nap 2013. In: <http://www.unideb.hu/portal/hu/node/8428> (letöltés: 2013.05.30.)
- GALAMB Veronika (2012): Beszámoló a Neumann János Informatikai Kar beiskolázási kampányáról. In: [http://docs.nikhok.hu/2012/marcius/beiskolazasi\\_beszamolo.pdf](http://docs.nikhok.hu/2012/marcius/beiskolazasi_beszamolo.pdf), utolsó (letöltés: 2013.05.30.)
- Glyndwr University honlapja (2013): Virtual open day. In: <http://www.glyndwr.ac.uk/en/Postgraduatecourses/Virtualopenday/>, (letöltés: 2013.05.30.)
- KURÁTH Gabriella (2007): A beiskolázási marketing szerepe a hazai felsőoktatási intézmények vonzerőfejlesztésében. In: [http://www.rphd.ktk.pte.hu/files/tiny\\_mce/File/Vedes/Kurath\\_Gabriella\\_disszertacio.pdf](http://www.rphd.ktk.pte.hu/files/tiny_mce/File/Vedes/Kurath_Gabriella_disszertacio.pdf) (letöltés: 2013.05.30.)
- Miskolci Egyetem Honlapja (2013): Családi nyílt nap a Miskolci Egyetemen. In: <http://felveteli.unimiskolc.hu/csaladi-nyilt-nap-a-miskolci-egyetemen> (letöltés: 2013.05.30.)
- KOTLER, Philip (1998): Marketing menedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szegedi Tudományegyetem honlapja (2013): Az SZTE családi napot tart. In: <http://www.u-szeged.hu/hirek/2013-majus/szte-csaladi-napot-tart?objectParentFolderId=1192> (letöltés: 2013.05.30.)
- PAVLUSKA Valéria (2010): A marketingelmélet új irányai a felsőoktatási marketing megalapozásában. In: TÖRŐCSIK Mária – KURÁTH Gabriella (szerk.): Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 69-86. p.

**Szabó Barbara:**

## ***Felsőfokú szakképzések a Debreceni Egyetemen***

### **Absztrakt**

*Tanulmányom célja a hazai felsőfokú szakképzés gazdasági és társadalmi környezetének valamint az ehhez tartozó fogalmi keretnek a bemutatása. A kétéves képzés fejlődésében fontos mérföldkőnek számított a bolognai rendszer 2006-ban történt bevezetése. Ez új alapokra helyezte a képzést és új lehetőséget, és teret nyitott meg a felsőfokú szakképzésekre jelentkezők számára. Annak érdekében, hogy a képzés kialakulását jobban megérthessük nemzetközi szintű, főként európai kitekintést tettem. Ezen témák mellett említési szinten foglalkozok az elmúlt 10-12 évben végzett jelentős hazai felsőfokú szakképzési kutatásokkal /Többek között: (Hrubos, 2002), (Fehérvári, 2009), Gurbán (2009), Farkas É. (2009), Farkas P. (2009), Karsai (2011)/.*

*Kutatásomban elsősorban a Debreceni Egyetem elmúlt 12 évében folytatott akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés és felsőfokú szakképzés történetét, fejlődését vizsgálom. Az egyetem és a felvi.hu statisztikai adataira alapozva másodlagos elemzést végzek.*

*Úgy gondolom, hogy tanulmányom egy olyan témára világít rá, amely egyre nagyobb figyelmet kap, főként mostanság, hogy a képzés elnevezése és szerkezete is változik. A változások kapcsán érdekességgént említeném, hogy egyfajta ciklikusság figyelhető meg a képzésben, hiszen körülbelül hét*



*évente egyfajta szerkezeti és névbeli változáson megy át a képzés (1997/98- AIFSZ, 2006-FSZ, 2013-FOSZ).*

**Kulcsszavak:** *akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, felsőfokú szakképzés, hallgatói létszámok*

## **Abstract**

### **Specialized Education at University of Debrecen**

*The starting point in my thesis is the examination of economic and social milieu of the advanced level specialized education in Hungarian higher education.*

*In the evolution of the two-year training the introduction of the Bologna System in 2006 was considered as a milestone event.*

*This put the training on a new basis and opened up new opportunities for those who wanted to get specialized higher education.*

*So as to understand the development of the new system I have done research mainly on the European situation.*

*Besides the above mentioned topics I have carried out research on the significant work of academics produced in the past 10-12 years. Among others: (Hrubos, 2002), (Fehérvári, 2009), Gurbán (2009), Farkas É. (2009), Farkas P. (2009), Karsai (2011)/*

*Overall I think that my thesis pours light on a topic, which deserves more and more attention, especially nowadays as the name and the system are changing. I would like to mention as an interesting factor in connection with the changes that a certain cyclic tendency can be observed in*

*the training as some kind of modification in name and structure can be observed once in seven years.*

**Keywords:** *Advanced level specialized education based on accredited school system, advanced level specialized training, student expectations*

## **Bevezető**

A felsőfokú szakképzések kapcsán az elmúlt több mint 10 évben számos tanulmány, cikk és hazai kutatás született. Az elméleti munkák a képzések kialakulására, folyamatos változására, az empirikus kutatások a hallgatói elvárások, motivációk és a munkaerő-piaci kérdések vizsgálatára irányultak.

Az elmúlt években a felsőfokú szakképzéseket évről évre egyre több hallgató választotta akár nappali, akár levelező tagozaton is. A jelentkezési mutatókon túl pedig tényként kezelhetjük, hogy napjainkra nagyon sok változáson ment át a felsőfokú szakképzés.

2011-ben az új felsőoktatási törvényt véglegesítették és elfogadásra is került. Az új törvényi változások a felsőfokú szakképzéseket is érintették, hiszen 2013 szeptemberétől úgynevezett felsőoktatási szakképzéseket indítottak el azon felsőoktatási intézményekben, amelyek rendelkeznek a felsőoktatási szakképzésnek valamely továbblépést lehetővé tevő alap vagy osztatlan képzéssel, illetve megfelelő jogosultságot kaptak a képzések és azok szakirányainak indítására.

Tanulmányomban a képzés kialakulásával és fogalmi kereteinek meghatározásával foglalkozom, majd a Debreceni Egyetemen az elmúlt 12 évében folytatott

akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzések és felsőfokú szakképzések helyzetét tekintem át.

## **Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzéstől a felsőoktatási szakképzésig**

A hetvenes években egyre több országban felgyorsult az érettségit adó középiskolák expanziója, így egyre nagyobb számban nőtt az érettségizettek száma, akik ezzel jogosultságot szereztek formailag a felsőoktatásba való bejutáshoz. Az érettségizettek egy része egyértelműen nem felelt meg a felsőoktatásba való belépés szintjének, és a munkaerőpiac sem tudta fogadni az egyetemi végzettségűek tömegeit. Ezért is volt szükség a munka világában gyakorlatias, naprakész, azonnal alkalmazható, de magas szintű kvalifikációra. (Farkas P. 2009:9)

*„A korábban elfojtott tanulási lehetőségek következtében igazodva sok más fejlett ország szemléletéhez is- gyökeret vert a „tanulás alapjog” típusú szemlélet, amelynek hatására először költségterítéses képzés nyert teret, majd fokozatosan bővült az államilag támogatott képzés kerete is. Az oktatási intézmények számára mindez bevételnövekedést, stabilitást, jelentett... Egy idő után már akkor sem állhattak ellen ennek a folyamatnak, ha látták az ezzel párhuzamosan megjelenő színvonalcsökkenést, hiszen nem maradhattak le a tanulókért folytatott versenyben.” (Györgyi 2012:97)*

A fentebb leírtak alapján elmondhatjuk, hogy a tudás legfőbb alapja a tanulás, mely hozzásegít minket a munkaerő-piaci versenyképességünk növekedéséhez, céljaink eléréséhez.

A felsőoktatás intézményrendszerének differenciálódása és diverzifikálódása is megfigyelhető volt a 1970-es és 1980-as évektől. Ennek egyik következményeként említhetjük, hogy a gazdasági és társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodással a hallgatói tömeg összetétele egyre heterogénebb lett. A bekövetkezett változások kapcsán sokan a permanens finanszírozási problémák orvoslását várták a felsőoktatásban.

*„Egyes kutatók szerint a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonsága. Ebben meghatározó szerepe van annak, hogy a 20. században- és főleg annak második felében- maguk a tudományok differenciálódtak, új és új tudományok jöttek létre, a korábban egységes tudományokról leváltak a specializálódott részek és önálló státust követeltek maguknak. Ennek következtében a felsőoktatási programok, tantárgyak burjánzása feltartóztathatatlanul vált.” (Hrubos 2006:155)*

Magyarországon az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kezdetei a 90-es évek közepére tehetőek, ugyanis ekkor erősödött meg az igény és az elvárás egy olyan képzési forma kialakítására, amely szemben a korábbi un. post-secondary oktatással jobban megfelel a munkaerő-piaci igényeknek. A Phare HU-94.05 program biztosította a megtervezéséhez a modellt, másrészt az anyagi támogatást. (Gurbán 2009:5)

„A PHARE projekt általános célkitűzése a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolataink erősítése volt, s ezen belül egy olyan képzési struktúra kidolgozása és bevezetése, amely Magyarországon korábban nem létezett.” (Sediviné 2008.11)

1995-től az akkori Művelődésügyi és Köznevelési Minisztérium Felsőoktatási Főosztályán megkezdődött a fejlesztés az új típusú képzéssel kapcsolatban, melynek jogi alapjait az 1993-as felsőoktatásról szóló törvény 1996-os módosítása teremtette meg. Az 1995-ben elkészült a szakképzés távlati koncepciója és programja már tartalmazta az új típusú képzésre vonatkozó lényeges elemeket, amelyek között szerepelt, a szakképzettséget szerzők arányának és tudásuk versenyképességének növelése, a gazdaság szerepének növelése a szakmai specializáció folyamatában, valamint a képzés finanszírozása és a kapcsolódó intézményfejlesztés. 1997/1998-as tanévben elindult az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, melyet az 1997-ben megjelent 45/1997.(III.12.) kormányrendelet tett lehetővé. (Gurbán 2009:5)

A több mint 10 éve bevezetett képzési rendszer az AIFSZ elindítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Bár a képzés többszöri változtatásokon ment át, az elmúlt években mindössze tizenkétezer körüli volt a hallgatói létszám. (Farkas É. 2009:19)

A felsőfokú szakképzés fogalmának több meghatározása ismeretes. 2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról szerint a felsőoktatási intézmények által hallgatói – valamint felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói – jogviszony keretében folytatott szakképzés, amely – a felsőoktatási intézmény által készített szakképzési program alapján – beépül a felsőoktatási intézmény hasonló képzési területéhez tartozó alapképzésébe legalább 30, legfeljebb 60 kredittel. Felsőfokú szakképzésben az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő, felsőfokú végzettséget nem eredményező

felsőfokú szakmai képesítés szerezhető, a képzési idő általában 4 félév. A felsőfokú szakképzésre történő felvétel feltétele legalább középfokú végzettség (érettségi), de a felsőoktatási intézmények emellett egyéb szakmai, illetve alkalmassági követelményeket is előírhatnak. (2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról)

A felsőfokú szakképzés a 2006-os bolognai rendszer bevezetésekor nyerte el végleges helyét a képzési struktúrában.

Sajnos a képzésbe bejutó hallgatók kapcsán megjegyzendő, hogy annak ellenére, hogy mennyien lépnek be a képzésekbe, sajnos sokan nem végzik el őket, egyfajta lemorzsolódásról beszélhetünk az ő helyzetükben is.

A lemorzsolódás napjainkban már nem új keletű. Sajnos nemcsak a szakképzésben, középiskolai rendszerben találkozhatunk ezzel a jelenséggel, hanem a felsőfokú szakképzésben is. Komplex háttérrel párosul a jelenség, melynek ok rendszere van elsősorban, de fontosak itt az egyedi történetek is. Ennek kiváltó okai között az általánosságban is jellemző tanulmányi kudarcokat, nehézkes teljesítést, illetve a diákok vagy nem azt kapják, amit vártak, vagy magasabb szintű felsőfokú tanulmányikhoz nem érzik szükségesnek a képzések elvégzését (de persze egyedi okokról és problémákról is beszélhetünk).

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján a felsőfokú szakképzéseket felsőoktatási szakképzések váltják fel. A törvény 15.§ (2) alapján: „Felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettség szerezhető, melyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzésre tekintettel kiállított oklevél önálló végzettségi szintet nem tanúsít. A felsőoktatási szakképzésben legalább

százhusz kreditet kell, és legfeljebb százötven kreditet lehet megszerezni. A képzési és kimeneti követelmény tartalmazza a felsőoktatási szakképzésben szerzett krediteknek az azonos képzési területhez tartozó alapképzésbe való beszámítását. A beszámítható kreditek száma legalább harminc, legfeljebb százhusz lehet.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)

2012 őszén utoljára indítottak hazánkban felsőfokú szakképzést. Ennek okait, különféle szempontok mentén is vizsgálhatjuk. Egy új név, arculat, tematika és, ami még ennél is fontosabb tartalom. Az elmúlt félévben még csak találgatások történtek, hogy valójában miképpen is fog megvalósulni az új képzési rendszer. Az új képzési rendszer bevezetését legfőképpen azzal indokolják, hogy a gazdasági növekedéshez szükséges, a munkaerő- piac igényeinek megfelelő gyakorlatias, speciális szaktudást igénylő szakembereket fognak képezni az új képzési forma keretében. Az új rendszeren belül is kiemelten fogják, kezelik az agrár-, a műszaki, az informatikai, valamint a gazdasági területet. A képzés legfőbb sajátossága, hogy most már kizárólag csak felsőoktatási intézményekben lehet majd képezni a hallgatókat, a középfokú intézmények nem vállalhatnak szerepet ezen túl a képzésekben. Újításnak számít ezen kívül, hogy két éves képzés során már nem 6 hetes gyakorlaton, hanem összefüggően féléves gyakorlaton kell a hallgatóknak majd részt venniük. Kérdés lehet, hogy az iskolapadban töltött másfél év elegendő-e, illetve lesz-e megfelelő gyakorlati helye a hallgatóknak, főként abban a helyzetben, hogy a gyakorlati időtartam alatt munkabért is kell fizetniük a cégeknek a hallgatók számára.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara is üdvözli a változásokat és természetesen támogatja a képzés bevezetését, sőt nagyon is sokat vár el tőle. Az elmúlt időszakban a gazdasági szereplők elutasították a felsőfokú szakképzéseket, sokan nem is tudták hasznát látni, viszont most a kamara kijelentéseiből az láthatjuk, hogy egyfajta szoros együttműködés kezdődött a kormány és a gazdaság szereplői között. Persze itt is meg kell jegyezni, hogy időbe telik, amíg a piaci szereplők az új képzéssel megismerkednek és beazonosíthatóvá válik számukra is az egyes szakok elnevezése és tartalma. Tény, hogy az idei évben az új rendszerben már csökkent a képző intézmények száma viszont így a hallgatók már olyan intézményekbe fognak tudni menni, ahol adott lesz a továbbmenetel alapképzésre, netalán mesterképzésre is. A követelmények tekintetében megjegyzendő, hogy olyan egységesítés is bevezetésre kerül még, melyben a képzések modulárisává válnak, a különböző területeken 12 kreditnyi közös ismeretanyagot kell elsajátítani. A minisztériumi rendelet alapján öt területre sorolják a képzéseket: munkaerő-piaci ismeretek, idegen nyelvi alapszintű ismeretek, szakmai információ feldolgozási alapismeretek, kommunikációs ismeretek és pénzügyi alapismeretek csoportba tartoznak majd a szakok. Az oklevél megszerzésének követelményei is szigorodnak: szakvizsga helyett záróvizsgát kell majd tenni, de a hallgatók továbbra sem kapnak diplomát. (Eduline 2012)

A változások kapcsán érdekességként említeném, hogy egyfajta ciklikusság figyelhető meg a képzésben, hiszen körülbelül hét évente egyfajta szerkezeti és névbeli változáson megy át a képzés. (1997/98 – AIFSZ – akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, 2006 –



FSZ – felsőfokú szakképzés, 2013 – FOSZ- felsőoktatási szakképzés).

## **A Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzéseinek elmúlt 12 éve röviden**

Ebben a fejezetben a Debreceni Egyetem elmúlt 12 évében folytatott akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzések és felsőfokú szakképzések történetét, fejlődését vizsgálom. Az egyetem és a felvi.hu statisztikai adataira alapozva másodlagos elemzést végzek.

*„A Debreceni Egyetem az ország más integrált felsőoktatási intézményeihez hasonlóan, addig önállóan működő intézmények (újra) egyesítésével és jogutódlásával 2000. január 1-ével jött létre. Történelmi gyökerei visszanyúlnak a Debreceni Református Kollégium alapításáig (1538), amelynek később kialakult három akadémiai tagozatára alapozva jött létre a Debreceni magyar királyi Tudományegyetem, az 1912. évi XXXVI. Törvénycikk alapján. Ezzel a négy és fél évszázados, megszakítás nélküli múlttal ma a Debreceni Egyetem az ország legrégebben, folyamatosan ugyanabban a városban működő felsőoktatási intézménye..... Mintegy 21000 nappali és 33000 összes hallgatójával, több mint 1500 oktatójával az ország egyik legnagyobb felsőoktatási intézménye, de 15 karával és 25 doktori iskolájával (mindkét szám az országban a legnagyobb) kétségtelenül a legszélesebb képzési és kutatási kínálatot nyújtja. ....” (Debreceni Egyetem 2012)*

Az egyetem felsőfokú szakképzésre vonatkozó történetét figyelve látható, hogy az oktatásnak nagy hagyományai vannak és a hallgatói létszámok is mind bizonyítják, hogy a

régióban meghatározó szerepe van a Debreceni Egyetemnek.

Ha a képzési struktúrában egészen az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzéstől kezdődően figyeljük a képzés kialakulását és térnyerését az egyetem falain belül, akkor látható, hogy a Debreceni Egyetemen szinte a kezdetektől fogva megtalálhatóak voltak a felsőfokú szakképzések, köztük az AIFSZ szakok is, bár itt inkább próbálkozásokról beszélhetünk. Összességében két karon az akkori Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Karon és Egészségügyi Főiskolai Karon négy képzés folyt, melyek közül az egészségügyi területeket érintő képzésekre eléggé alacsony számban jelentkeztek a hallgatók.

Az egészségügyi képzések mellett a mezőgazdasági-gazdasági területen szintén két képzés volt, mely megfelelő alapokat biztosított a később 2006-ban bevezetésre került felsőfokú szakképzésekhez. Jelen esetben itt a hulladékgazdálkodási technológus és informatikai statisztikus és gazdasági tervező szakokról beszélhetünk, melyek a képzés átalakulását követően is sok jelentkezőt vonzottak egészen 2012-ig. Sajnos az utolsó évfolyam már ezen a két szakon nem indulhatott el az alacsony keretszámoknak köszönhetően, melyek az utoljára induló felsőfokú szakképzéseket szabályozták. Az alábbi táblázatban röviden összefoglaltam az elmúlt időszak képzési adatait a Debreceni Egyetemen.

# 1. táblázat A Debreceni Egyetem AIFSZ,FSZ képzései 2001-2012

(Forrás: felvi.hu statisztika, saját szerkesztés)

Debreceni Egyetem kara	Képzés neve, kezdési és végpontja meghirdetés alapján, típusa és kimaradt évfolyamai
<b>Bölcsészettudományi Kar</b>	Idegennyelvi kommunikátor 2009-2012 FSZ Intézményi kommunikátor 2012 (nem indult) FSZ Sportkommunikátor 2010-2012 FSZ
<b>Egészségügyi Kar</b> (régén Egészségügyi Főiskolai Kar)	Orvosdiagnosztikai laboratóriumi technológus 2002-2006 AIFSZ Szülésznő 2002-2004 AIFSZ
	Orvosdiagnosztikai laboratóriumi technológus 2006 (nem indult) FSZ
<b>Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar</b> (régén Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar)	Informatikai statisztikus és gazdasági tervező 2003-2006 AIFSZ
	Informatikai statisztikus és gazdasági tervező 2006-2011 FSZ (2012- nem indult)
<b>Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar</b> (régén Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar)	Csecsemő- és gyermekevelő-gondozó 2008.febr.-2012 FSZ Ifjúságsegítő 2011-2012 FSZ
<b>Informatikai Kar</b>	Műszaki informatikai mérnökasszisztens 2007-2008 FSZ
<b>Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar</b> (régén Közgazdaságtudományi Kar)	Pénzügyi szakügyintéző 2006-2012 FSZ Számviteli szakügyintéző 2006-2012 FSZ
<b>Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar</b> (régén Mezőgazdaságtudományi Kar)	Hulladékgazdálkodási technológus 2001-2006 AIFSZ Informatikai statisztikus és gazdasági tervező 2001-2003 AIFSZ
	Energetikai mérnökasszisztens 2009-2012 FSZ (2010-2011-ben nem indult) Gyógynövény és fűszernövénytermesztő és feldolgozó 2006-2012 FSZ (2012-ben nem indult) Hulladékgazdálkodási technológus 2006-2012 FSZ (2012-ben nem indult) Logisztikai műszaki menedzserasszisztens 2007-2012 FSZ (2007-ben és 2012-ben nem indult) Nemzetközi szállítmányozási és logisztikai szakügyintéző 2007-2012 FSZ Mezőgazdasági laboratóriumi szakasszisztens 2006-2008 FSZ (sohasem indult el) Ménészgazda 2006-2011 FSZ (2012-ben nem indult)) Növénytermesztő és növényvédő technológus 2006-2012 FSZ (2006,2007-ben és 2012-ben sem indult) Ökológiai gazdálkodó 2011-2012 FSZ
<b>Természettudományi és Technológiai Kar</b> (régén Természettudományi Kar)	Villamosmérnök-asszisztens (2006-2011) FSZ (csak 2006-ban és 2010-ben indult el a képzés a jelentkezők hiánya miatt)

A táblázat adataiból is látható, hogy a 2006-os bolognai rendszer bevezetését követően egyre több kar próbálta elindítani újabb és újabb felsőfokú szakképzéseit a Debreceni Egyetemen remélve ettől a képzési paletta színesedését és a hallgatói létszámok növekedését. Ehhez partnerül több debreceni közép fokú oktatási intézmény is csatlakozott, akik szintén örültek annak, hogy némely esetekben kihelyezett tagozatként helyszínt és szakembereket tudtak biztosítani a felsőfokú szakképzésben tanulók részére.

Természetesen egy-két szak kivételével 2006-tól kezdődően sikerekről tehetünk említést. A Bolognai rendszer bevezetését követően az intézményben ugrásszerűen megnöttek a képzések számai és az irántuk érdeklődő hallgatók száma is, ezt a jelentkezési és felvételi adatok is nagyban alátámasztják.

Elsősorban a hallgatók a gazdasági- pénzügyi- mezőgazdasági-nyelvi területek frissen indult szakok iránt érdeklődtek, így akár kiemelhetjük a pénzügyi és számviteli szakügyintéző képzéseket (2006-2012), az informatikai statisztikus és gazdasági tervező szakot (2006-2012), a ménegazda és gyógynövény és fűszernövénytermesztő és feldolgozó szakokat (2006-2012) vagy a nemzetközi szállítmányozási és logisztikai szakügyintéző képzést és az idegennyelvi kommunikátorok képzését is (2009-2012).

Természetesen voltak olyan területek, melyek meglepően nem váltották be az előzetesen vélt jelentkezési mutatókat. Ilyen területként említhetjük a műszaki informatikai mérnökasszisztens, a villamosmérnök-asszisztens és a mezőgazdasági laboratóriumi szakasszisztens képzéseket, amelyek sok esetben a kevés jelentkező miatt nem minden évben indultak el. Meglepő volt számomra mindenképpen,

hogyan a gazdaság által jobban preferált mérnöki területek ilyen kevesen jelentkeztek a hallgatók és a felsősokú szakképzések e területein így az adott karok sem próbálkoztak túl sokáig.

Érdekességként emelném ki az orvosdiagnosztikai laboratóriumi technológus képzést, mely az AIFSZ rendszerében vonzotta a hallgatókat, de az FSZ rendszerben már nem volt ekkora sikere. Ennek okát elsősorban a vele párhuzamosan 2006-ban létrejövő orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus alapszak létrejöttében látom.

Statisztikai elemzésem során a Hajdúböszörményben működő Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó képzés megjelenése utáni komoly érdeklődés, magas hallgatói létszáma első körben meglepő volt. A szak igaz, hogy 2008 februárjától működik az egyetemen, de rekordszámú hallgató folytat/folytatott rajta tanulmányokat az elmúlt majdnem öt évben. Már az első induló évfolyamon 107 fő nyert felvétel a levelező munkarendben folyó képzésre. Ennek a mélyebb okai a hallgatókkal és a kar oktatóival folytatott beszélgetések révén egyértelműen a munkaerőpiaci igényre vezethetők vissza. Komoly hiányt pótol ez a szak, a bölcsődei dolgozók számára nyújtott sok év után ez a szak továbbképzési lehetőséget. Sajnálatos, hogy az átalakult rendszerben már alig kap szerepet ez a fontos képzés, mely valóban megalapozottan és munkaerő-piaci igényeket erősen szemelőtt tartva működött.

A nyelvi és kommunikációs képzések sikerét figyelve az egyetem Bölcsészettudományi Kara is 2009-ben belevágott több felsőfokú szakképzés indításába. Az idegennyelvi kommunikátor képzés szép számban vonzotta a

hallgatókat, sőt a nyelvi szakirányok kínálata egyedülálló volt, hiszen a nagy világnyelvek mellett a kevésbé preferált vagy különlegesnek tekinthető nyelvek is szerepeltek a hallgatók számára választható szakirányok között. A sportkommunikátor képzésekre jelentkezők 2010-2012 között szintén magas létszámban voltak, bár egy előző kutatásom (A debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseinek tanulók vizsgálata 2012) is bizonyította, hogy ezen a képzésen tanulók között magas számban voltak azok, akik kissé céltalanul választották a szakmát, keveset gondolva annak munkaerőpiaci helyzetére.

Összességében elmondható az egyetem FSZ képzési struktúrája kapcsán, hogy túlnyomórészt gazdasági-mezőgazdasági területeken kínál/kínált lehetőségeket a hallgatók számára, akik az elmúlt években, nagy számban is választották persze nemcsak ezeket a képzéseket. Az AIFSZ-re építkezve a felsőfokú szakképzések sikeresen zajlottak és persze az utolsó évfolyamok még zajlanak a Debreceni Egyetemen. A szeptemberben indult felsőoktatási szakképzések az előző rendszerhez hasonlóan nagy számban indultak és a képzési paletta is tovább bővült, színesedett. Akár említhetném az újabb gazdasági, mezőgazdasági és szociális képzéseket, melyek mind-mind vonzották a hallgatókat. Bár, ha az előző évek jelentkezési adatait összehasonlítjuk az előző évek adataival, akkor láthatjuk, hogy egyes karoknál, mint például a Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési karon emelkedés, még más esetekben mondjuk a Bölcsészettudományi és Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar képzéseinek visszaesés tapasztalható. Ennek okai különfélék lehetnek, de mindenképpen a képzés nevének,

és tematikájának változásában és a szakok neveinek változásában keresendő.

A fejlődés és a képzés további kiforrása nem ált meg véleményem szerint. A jövőben tovább fog fejlődni és nőni a képzési paletta a Debreceni Egyetemen és várható tovább fog növekedni a képzés iránt érdeklődők száma is.

## **Felhasznált irodalom**

- Debreceni Egyetem (2012): Történet  
In: <http://unideb.hu/portal/hu/node/1>, 2012.11.10. 10.00. h.
- Eduline (2012): Újabb változás: megszűnik a felsőfokú szakképzés, jön a felsőoktatási szakképzés  
In: [http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/9/4/Ujabb\\_valtozas\\_megszunik\\_a\\_felsofoku\\_szakke\\_AF0D9P](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/9/4/Ujabb_valtozas_megszunik_a_felsofoku_szakke_AF0D9P) 2012. 11.02. 19.30h.
- Eduline (2012): Újabb változás januártól: megszűnik a felsőfokú szakképzés, jönnek az új képzések  
In: [http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/5/Felsooktatasi\\_szakkepzes\\_rektori\\_konferenci\\_MSTXNM](http://eduline.hu/felnottkepzes/2012/10/5/Felsooktatasi_szakkepzes_rektori_konferenci_MSTXNM) 2012. 11.03. 11.20 h.
- FARKAS Éva (2009): A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In: Fehérvári Anikó- Kocsis Mihály (szerk.): Felsőfokú? Szakképzés? Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest, 19-31. p.
- FARKAS Péter (2009): A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. In: Fehérvári Anikó- Kocsis Mihály (szerk.): Felsőfokú? Szakképzés? Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9-17.p.

- GURBÁN Gyula (2009): A hazai felsőfokú szakképzés, Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 5 p.
- GYÖRGYI Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac – Találkozások és töréspontok, [Oktatás és társadalom 13. sorozat], Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- HRUBOS Ildikó (2006): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása. Válogatott tanulmányok. Budapest, AULA Kiadó, 155-156. p.
- SEDIVINÉ Balassa Ildikó (2008): A felsőfokú szakképzés tíz éve, Jubileumi összefoglaló a múlttól, az eredményekről és a jövőről. Budapest, AIFSZ Kollégium Egyesület.
- 2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról



## **Az oktatás egyéb szinterei**

**Csernoch Mária – Bíró Piroska:**

## ***Spreadsheet misconceptions, spreadsheet errors***

### **Absztrakt**

*A 2011/2012-es tanévben elindítottuk az Algoritmikus és Alkalmazói Készségek Tesztelése című projektünket, amelyben a Debreceni Egyetem Informatikai Karának elsőéves informatikus hallgatóit és gyakorló informatika tanárok informatikai ismereteit teszteltük. A cikkünkben a táblázatkezelési tesztek eredményeit ismertetjük, mivel korább már bizonyításra került, hogy a táblázatkezelői dokumentumok 95–60%-a hibás. A kutatásaink eredményei bizonyítják, hogy a táblázatkezelés során jelentkező hiányosságok nemcsak általános probléma, hanem az informatika szakos hallgatók és tanárok sem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel. Elemzéseink során azt tapasztaltuk, hogy a népszerű felületkezelési módszer használata magyarázza a hibák nagy részét. Az eredmények ismertetében a számítógépes problémák megoldására bevezettünk egy mély-szerkezetű metakognitív megközelítést. Az általunk bevezetett, a számítógépes tevékenységek megkülönböztetésére alkalmas kétféle metakognitív megközelítést – TAEW (trial-and-error wizard-based) és CAAD (computer-algorithmic- and debugging-based) – elhelyeztük Case és Gunstone metakognitív rendszerében. A cikk részletesen ismerteti a mély-szerkezetű megközelítés egy*

lehetséges megvalósítását és megmutatja, hogy lényegesen hatékonyabb a felületkezelési megközelítéseknél.

**Kulcsszavak:** táblázatkezelői dokumentumok hibái, képlet-létrehozási hibák, táblázatkezelés metakognitív megközelítése, tömbképletek

## Abstract

*In the academic year of 2011/2012 Testing Algorithmic and Application Skills Project was launched to test the knowledge of Informatics of the first year students of the faculty of Informatics and teachers of Informatics in schools. This article focuses on spreadsheet problems, since previous studies have shown that 95-60% of the spreadsheet documents carry errors. Our tests clearly show that not just in general, but the students of Informatics have very limited spreadsheet knowledge, and so the teachers of Informatics. The article details the students' and teachers' results in the project and tries to find explanations for their underachievement. It was found that the widely used and commercialized surface approach methods for solving spreadsheet problems are the main source of the failure. It was also realized that there is a need for the categorization of the computer-related activities into the system of metacognitive approaches of Case and Gunstone. We introduced one surface (TAEW, trial-and-error wizard-based) and one deep (CAAD, computer-algorithmic- and debugging-based) approach method into the already accepted system. The article provides the details of our deep approach metacognitive method and its results, proving that*

*it is more effective than the previously accepted surface approach methods.*<sup>28</sup>

**Keywords:** *spreadsheet errors, in-execution errors, metacognitive approaches to spreadsheet, array formulas*

## **Introduction**

Spreadsheet programs appeared on the market around 30 years ago, and they are now among the most widely used programming systems (Scaffidi, Shaw, and Myers 2005). Originally, these programs were meant for domestic usage – a small program for calculating household expenses, handling personal data, and carrying out some minimal data retrieval (W1 2013; Sestoft 2010). However, time has proved that spreadsheet programs are more powerful and more widely used than was anticipated and communicated to the public. This contradiction has been inherent in the software from the very beginning, since the publishers have been boasting that these systems are easy-to-use programs, while at the same time continuously highlighting their large and increasing number of functions and powerful features.

---

<sup>28</sup> The research was supported by the TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0001 project. The project has been supported by the European Union, co-financed by the European Social Fund. The research was supported partly by the Hungarian Scientific Research Fund under Grant No. OTKA K-105262.

## **Approaches to spreadsheets**

Studies have shown that there is a high incidence of errors in spreadsheets; up to 90% in some cases (Abraham and Erwig 2009; Jorgensen 2013; Kadijevich 2009, 2013; Kwak 2013; Panko 2008; Panko and Aurigemma 2010; Powell, Baker and Lawson 2008, 2009a, 2009b; W2 2012; Teo and Tan 1999; Tort 2010; Tort, Blondel and Bruillard 2008). Studies have also been attempting to find an explanation for this failure. However, most of these researches have been carried out on completed and saved spreadsheets documents.

### **Metacognitive approaches to spreadsheets**

It has also been proved and will be shown in this paper that a previously unknown metacognitive approach, which can be categorized as a surface approach, has emerged in the spreadsheet environment; the trial-and-error wizard-based approach (TAEW-based). With a paper-based testing method we would be able to prove that the TAEW-based approach is not sufficient to create correct spreadsheet formulas, and consequently to solve spreadsheet problems. To solve spreadsheet problems algorithms have to be built and these algorithms have to be coded. The program codes have to be translated and after translation they have to be executed. To successfully complete spreadsheet problems another deep approach metacognitive method is needed (Case 2000; Case and Gunstone 2002, 2003; Case, Gunstone and Lewis 2001, Cox 2005; Csíkos 2006; Koriati and Levi-Sadot 2000); this method is the computer-algorithmic- and debugging-based (CAAD-based) approach.

### **Functions in Math and spreadsheets**

The phenomenon of function used in Mathematics is adapted in spreadsheets. However, Microsoft, the producer of the most widely used spreadsheet system (Abraham and Erwig 2009), does not communicate the relationship between the two subjects, and consequently does not take advantage of the shared knowledge. This connectivity of functions in the two subjects should be emphasized in order to create correct formulas, especially multilevel, embedded formulas. Furthermore, using functions in real world problems would strengthen the students' background knowledge of these functions.

### **The impact of errors**

Summarizing all these points, first we must state that spreadsheets are not programs for domestic use only. They are more powerful, and they can be used for serious amounts of data storage and information retrieval based on the stored data. This capability of spreadsheet programs has been clear from the very beginning and has been wildly used in businesses, small and large. This two-fold approach to the programs has resulted in spreadsheet documents –as was mentioned earlier – containing errors. However, error detection only starts in a serious form after the discovery that these errors are responsible for serious financial losses.

### **In-execution-error detection**

Error detection is carried out mainly by automated error detection programs (Panko 2008; Panko and Aurigemma 2010). However, errors and problems are rooted deeper than completed formulas. Studies have shown the losses to companies caused by computer illiterate users, and the time they take to create documents (W7 2012).

In completed formulas we are not able to tell how many trials lead the user to the final product. In other words, how many clicks and how much time was needed for the user to arrive at a formula which is acceptable both to the compiler and the interpreter? Collecting data on how users create formulas and how users carry out debugging plays an important role in the process of teaching and creating spreadsheet documents.

There are at least two solutions to the task of testing the in-execution-errors. One of them is to create log files of the users' activities. The other solution is testing on paper. Both methods could provide data concerning the users' approaches to creating formulas but from a different point of view, and to test their different skills.

## **Methods**

### **Paper-based testing**

We have opted for the paper-based testing method to document the in-execution-errors, and to be able to follow the students' and teachers' knowledge of formulas without

any background support (Csernoch 2012; Csernoch and Bíró 2013a; 2013b;2013c).<sup>29</sup>

### **Simulation of the spreadsheet environment**

In a paper-based test we have to simulate a spreadsheet environment with a sample table and tasks. To test the in-execution errors we first have to provide the table and the number of rows.

In this simulated environment the most commonly used tasks are those where spreadsheet formulas have to be created. The other task type is when a completed formula has to be evaluated and the answer should be a complete sentence in any natural language.

Figure 1 shows the first eight rows of the sample table in our test. Here a table of five columns with 216 rows is provided, in which the first row of the table contains the field names for the columns. The fields are the following: the name, the continent, the capital city, the size, and the population in thousands of the countries of the World.

---

<sup>29</sup> The research was supported by the TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0001 project. The project has been supported by the European Union, co-financed by the European Social Fund.

The research was supported partly by the Hungarian Scientific Research Fund under Grant No. OTKA K-105262.



Figure 1: The first eight rows of the sample table of the test

	A	B	C	D	E
1	Country	Continent	Capital	Area	Population (thousand)
2	Afghanistan	Asia	Kabul	647500	27756
3	Albania	Europe	Tirana	28748	3545
4	Algeria	Africa	Algiers	2381740	32278
5	American Samoa	Oceania	Pago Pago	199	69
6	Andorra	Europe	Andorra la Vella	468	68
7	Angola	Africa	Luanda	1246700	10593
8	Anguilla	Amerika	The Valley	102	12

## Description of functions

Description and comparison of functions are tasks with which the users' background knowledge of spreadsheet functions can be tested. In spreadsheets these questions are vital because among the built-in functions several can be found with only seemingly minor differences, but severe restrictions.

## Testing of spreadsheet knowledge

### *Sample*

Our project was launched in the academic year of 2011/2012 and was repeated one year later (Csernoch and Bíró 2013a; 2013b;2013c). The first year students of the Faculty of Informatics of the EGYETEM NEVE were tested at the beginning of September, immediately after leaving high school and passing their maturation exams (360 and 370 students). The second phase of the project took place in the same semester after covering spreadsheets (around November), while the third phase one year later (the following November), when the students were in the second year of their university studies. Here, in this article

we will give details of the test in September and in November of the following year.

As well as testing our students, teachers of Informatics were also tested (134 teachers).

### *Tasks*

Three different types of tasks were assigned to the students and teachers. The first two types were based on the sample table (Figure 1), while the third type was a comparison of functions.

In the first type four spreadsheet formulas had to be created to solve four problems:

- the capital city of the largest county (Task a),
- the population density of the countries (Task b),
- the number of African countries (Task c),
- the average population of those countries whose areas is smaller than H1 (Task d).

The second type of task was a completed formula, which provides the number of European countries whose initial letter is A (Task e);

```
{=SUM(IF(B2:B216="EUROPE";IF(LEFT(A2:A216)="A";1)))}
```

The third type of tasks was the comparison of the built-in HLOOKUP() and VLOOKUP() functions with the multilevel INDEX(MATCH()) function (Task f) (W4 2013).

We must note here that Tasks a) and f) required the same knowledge. The only difference between the two tasks was the way the question was framed.

Task b) did not require any knowledge of spreadsheet functions, but rather spreadsheet operators, some background knowledge from Math or Geography, some

data retrieved from the sample table, and the method(s) for finding the correct result for each of the countries.

Tasks c) and d) could be solved with the same method. Either by using one of the built-in functions – the \*IF?() functions (W5 2013; W6 2013) or the database functions (W3 2013) – or creating multilevel conditional formulas (Csernoch and Balogh 2010; Walkenbach 2003; Walkenbach and Wilcox 2003; Wilcox and Walkenbach 2003). They both carry a relational operator, but the difference between the two tasks is that the relational operator in Task c) is =, while in Task d) it is <. There is a value in both tasks to be compared to the values in the table. The difference here is that while in Task c) a constant must be compared to the values in the table, in Task d) it is a variable. The problem that emerged here is that Microsoft with their built-in functions support mainly the equality and constants used in their own formulas. The other solution to the two similar tasks would be to use conditional single-result array formulas (CSRA), which are able to handle both the different conditions and the variables without any difficulties.

Considering all these points, we claim that the algorithmic-and/or TAEW-based surface approaches would be enough to solve the simplified Task c). However, to solve Task d), which requires more complicated input than Task c), a deep approach method (Case and Gunstone 2002, 2003), the DAAC-based method, is needed. We must note here, that the algorithmic-based and the computer-algorithmic-and debugging-based (CAAD-based) methods are different; the first is a surface approach, while the other a deep-approach.

Task e) is a CSRA formula to translate into a natural language. The students and teachers were asked to decode the formula and write down what its output would be.

## **Results**

### **Tests in September**

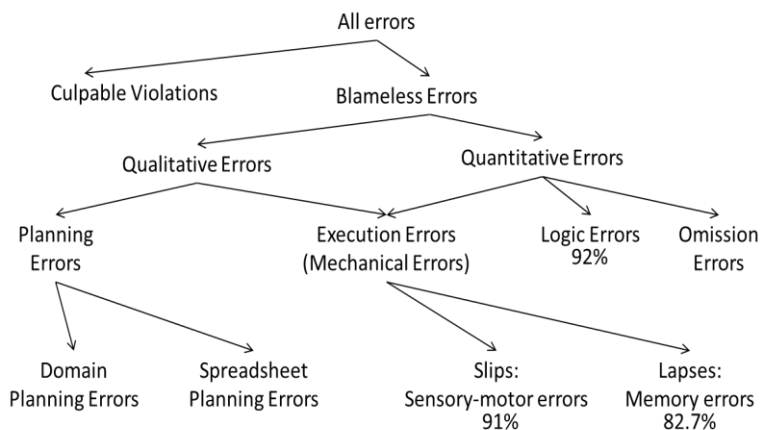
The percentage of the correct answers in the students' tests in September and the teachers' test are presented in Table 1 (Csernoch 2012; Csernoch and Bíró 2013a; 2013b;2013c). It is clear from the data that only a very low percentage of correct answers were given in the tasks. Even the teachers' results were extremely low, 19.95% on average for Tasks a) – e). Neither the students nor the teachers were able to answer correctly Task f), the description and comparison of the given functions.

There is one datum on the table which must be emphasized; the teachers' result of 11.94%. This is the percentage of those teachers who claimed that the formula of Task e) is incorrect and there is no solution to Task e). The formula was correct; the fact was simply that the teachers were not able to understand it.

Table 1: The percentage of correct answers in the students' tests in September and in the teachers' test. The bottom row shows the percentage of those teachers who claimed that the formula of Task e) was incorrect

	N	a)	b)	c)	d)	e)	f)
2011/2012	360	0.56%	1.11%	5,56%	0.83%	15.28 %	0.00%
2012/2013	370	0.00%	0.27%	8.64%	1,35%	24,87 %	0.00%
teachers	134	18.66 %	16.42 %	38.81 %	4.48%	31.34 %	0.00%
		19.95%					
						11.94 %	

Figure 2: The modified version of Panko and Aurigemma's (2010) taxonomy of development of testing error types



After evaluating the correct answers we focused on the different types of in-execution-errors, trying to find explanations for the low results. To categorize the errors we used Panko and Aurigemma's taxonomy of errors (Panko and Aurigemma 2010). However, we must mention here that they were only analyzing completed formulas and spreadsheets so their taxonomy does not fit perfectly with the in-execution-errors; the tendency, however, is clear. For further analysis of in-execution errors this taxonomy needs to be revisited.

Figure 2 clearly shows the high percentage of errors appearing in the formulas.

To solve Task a) three functions have to be used to build a three-level function (W4 2013). The innermost function is the MAX() (1 argument); outside of this the MATCH() function (3 arguments), and outside of the MATCH() function the INDEX() (2 or 3 arguments) function should be used. The data in

Table 2 clearly shows that both the students and the teachers had problems remembering the name of the functions. The best result was found for the one-argument MAX() function. However both MATCH() and INDEX() are hardly known at all by the students, and only around half of the teachers know the name of these functions. The teachers' results in remembering these functions are rather surprising because they are basic syllabus requirements of the ECDL and the maturation exams. The other discouraging data is that a relatively high number of teachers were able to remember the name of the functions but were not able to compose a three-level formula (compare results in Table 1 and Table 2).

Table 2: The name(s) of the functions remembered by the students and the teachers when solving Task a)

	INDEX()	MATCH()	MAX()
2011/2012	17%	18%	46%
2012/2013	14%	13%	45%
teachers	49%	48%	63%

By checking whether the names of the functions in Tasks c) and d) were known we separated the many-argument built-in functions – \*IF?() and database functions – from the CSRA formulas, in which simple functions had to be used to compose two-level functions.

When solving Task c) both the students and the teachers preferred to use the built-in \*IF?() functions. However, more students tried to solve the problem with the multilevel function than was the case with the teachers. When solving Task d) the students ignored the built-in functions and tried to use the multilevel formula. The number of those who tried the built-in functions dropped markedly from Task c) to d). However, there are only minor differences between the uses of the simple functions which were built into multilevel formulas in the two tasks.

Far fewer teachers were able to remember the built-in function for Task d) than for Task c). The number of those who thought of trying the simple functions increased from Task c) to d), but was still far below the students' results.

This comparison in the use of functions revealed that the students are more capable of building algorithms by using basic programming knowledge than the teachers. This

finding is in accordance with the high percentage of those teachers who were not able to decode the given formula and marked it as incorrect (Table 1). So the good news is that since the students are better at building algorithms than the teachers, there is hope for the future. The bad news is that the teachers' knowledge is not satisfactory.

Table 3: The name(s) of the functions remembered by the students and the teachers when solving Tasks c) and d)

	Task c)			Task d)		
		CSRA formula			CSRA formula	
	*IF?()	SUM()	IF()	*IF?()	AVERAGE ()	IF()
2011/2012	13.6 %	9.7%	14.2%	1.1%	9.4%	14.2%
2012/2013	15.4 %	14.7%	17.0%	1.6%	10.8%	18.1%
teachers	52.2 %	4.5%	4.5%	10.5%	6.72%	11.9%

Solving Task b) is different from Tasks a), c) and d) in at least two ways. First of all, in the formula of Task b) there is no function, only mathematical operators and references to cells. On the other hand this is the only task where the output is not a single result but a vector. Consequently, the way the original formula was multiplied should have been indicated in the solution. There are two possible ways to calculate the results for all the listed countries: one would be copying the formula created for the first country, the



other possibility is to use an array formula for the available countries. The first solution is more common and more widely used, while the second is the more flexible when a need emerges for modification.

Table 4: The evaluation of the in-execution-errors in Task  
b)

	division (/ operator)	order of the operands	population in thousands	all countries
2011/2012	44%	19%	9%	9%
2012/2013	44%	22%	8%	8%
teachers	69%	61%	35%	26%

The percentage of those selecting the right operator for division is approximately as high as those selecting the MAX() function in Task a). However, a very low number of students realized that the populations given in the table should be multiplied by 1000. Beyond that, only around 20% of the students knew that the population should be divided by the area, and decided on the right order of the operands. It was this which was the necessary background knowledge. Fewer than 10% realized that solving the problem will result in a vector.

The teachers' results are clearly higher than the students' but they also had a problem with the multiplication by 1000, and a more serious problem with creating a vector, both of which required knowledge gathered from the data in the table.

All of these errors can be classified as quantitative errors. However, while the selection of the wrong operator for the division, and the failure to create the vector are in-

execution-errors, swapping the numerator and the denominator, and not multiplying by 1000, are logical errors.

**The follow-up test one year later**

The test was repeated with the same students in their sophomore studies. Here students were divided into three groups. The groups were students who studied spreadsheets 1) with the CAAD-based approach, 2) with the “classical” TAEW-based approach, and 3) who did not study spreadsheets in their first year of studies. Group 4 were students who were not recognizable for various reasons; missing data or failed semesters.

Table 5: The students’ results in the follow-up test in their sophomore year

	N	a)	b)	c)	d)	e)
Group 1	83	9.64%	1.20%	43.37%	21.69%	57.83%
Group 2	20	0.00%	0.00%	15.00%	0.00%	45.00%
Group 3	27	0.00%	0.00%	3.70%	0.00%	33.33%
Group 4	32	0.00%	0.00%	9.37%	0.00%	21.87%

The results for Task a) improved slightly in Group 1, but there were no correct solutions in the other groups. The reason for the better results in Group 1 is that they learned in their first year how to create multilevel formulas with the CAAD-based method. However, their results still need some improvement.

The result of Task b) did not change. They still did not know how to calculate the population density.  
 The results of Tasks c) and d) increased significantly in Group 1. The other two groups did not advance significantly.

Table 6: The use of the \*IF?() functions and CSRA formulas when solving Tasks c) and d) in the follow-up test, in the students' sophomore year

	Task c)			Task d)		
	*IF?()	CSRA formula		*IF?()	CSRA formula	
		SUM()	IF()		AVERAGE ()	IF()
Group 1	6.0%	73.5%	75.9%	0.0%	56.6%	56.6%
Group 2	10.0%	45.0%	65.0%	5.0%	50.0%	55.0%
Group 3	25.9%	22.2%	25.9%	3.7%	29.6%	48.1%
Group 4	0.0%	37.5%	50.0%	0.0%	37.5%	31.25%

When the functions and the sources of errors in the solutions to Tasks c) and d) were checked it was found that the students preferred to try solving the problems with the CAAD-based approach rather than the TAEW-based approach in all of the groups. The reason for this result would be that towards the end of their third semester the students had already completed more than three semesters of programming and algorithmic classes. It is still true that the percentage of the correct answers increased significantly only in Group 1, but the way the students approached the problems seems promising, although their

ability to give correct answers was hindered by a lack of proper instructions in spreadsheets.

## **Summary**

It was found that the in-execution-errors of spreadsheet formulas are as frequent as any other types of errors. Students are familiar with simple, one-argument functions and the IF() function, but had problems using other two- or more-argument functions. All things considered, students prefer to learn and use simple functions rather than the complicated many-argument functions. If this is so, teachers have to focus on these functions and teach their students how to build multilevel formulas using simple functions and the IF() function.

It has also been proved with the automated error detections that longer formulas carry a lower number of errors than shorter ones (Panko and Aurigemma 2010). This finding and our results are in complete accordance. It can be explained by the fact that shorter formulas require a huge amount of special, rarely used background knowledge, whereas longer formulas are composed of simple functions. The results of the follow-up tests proved that users can store simple functions in their long term memory and are able to build algorithms once they are familiar with the method.

## **Conclusions**

The results of the previously known studies in error detection and our results in analyzing the sources of in-execution-errors lead us to recommend guidelines for

teachers of Informatics. The teachers' results show that they are in need of these guidelines.

### **What to teach?**

Spreadsheets have to be taught from the CAAD-based point of view, focusing on the simple functions and on methods enabling the creation of multilevel functions and formulas based upon these simple functions. Functions which can be applied to various problems should be taught rather than those prepared expressly for solving special problems. The same is true in cases when more complicated, two- or three-argument functions are unavoidable. Beyond the selection of functions and multilevel formulas it is necessary to teach debugging, checking for the correctness of formulas and data, and the structure of the spreadsheet from the very beginning, as well as the right way to avoid errors in these documents.

### **How to teach?**

The TAEW-based metacognitive approach, supported and publicized by most spreadsheet system developers, does not work in spreadsheet systems. Using the wizards does not develop conscious users. Users are not educated in computer sciences, so they do not understand the tags of the arguments in the wizards, preferring to just click here and there; they are happy when they are allowed to leave the wizard with an output value, without knowing whether it is correct or not. Consequently, the use of wizards should be omitted or only used rarely.

Instead of using the wizards, the text editor of the spreadsheet should be used for entering formulas, just like when creating source codes in high-level programming

languages. Beyond this, the phenomenon of functions introduced in Math classes should be imported into spreadsheet classes, and the other way around; the functions used in real world problems would strengthen the knowledge of functions. Consequently, both subjects and sciences would prosper with this twofold support.

### **How to evaluate the students' work?**

In the process of evaluating the students' work changes are needed. Not only the final results but the in-execution-process should also be followed and evaluated. The process of building algorithms and the way students use functions and create multilevel functions and formulas should also be clearly detectable.

*Notes: The research on which this article was based was supported by OTKA (K-105262).*

## **References**

- ABRAHAM, Robin and ERWIG, Martin (2009): Mutation Operators for Spreadsheets. In: Software Engineering, IEEE Transactions, 1.
- CASE Jennifer (2000): Students' perceptions of context, approaches to learning and metacognitive development in a second year chemical engineering course. [Unpublished PhD] Melbourne, Monash University.
- CASE Jennifer and GUNSTONE Richard (2002): Metacognitive development as a shift in approach to

learning: an in-depth study. In: Studies in Higher Education, 4, 459–470. p.

- CASE Jennifer and GUNSTONE Richard (2003): Approaches to learning in a second year chemical engineering course. In: International Journal of Science Education, 7, 801–819. p.
- CASE Jennifer, GUNSTONE Richard and LEWIS Alison (2001): Students' metacognitive development in an innovative second year chemical engineering course. In: Research in Science Education, 3, 331–355. p.
- COX Michael (2005): Metacognition in computation: A selected research review. In Artificial Intelligence, 2, 104–141. p.
- CSERNOCH Mária (2012): Introducing Conditional Array Formulas in Spreadsheet Classes. EDULEARN12 Proceedings. Barcelona, Spain. 2-4 July, 2012. Publisher: IATED, 7270–7279.
- CSERNOCH Mária and BALOGH László (2010): Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- CSERNOCH Mária and BIRÓ Piroska (2013a): Button-up technikák hatékonyságának vizsgálata informatika szakos hallgatók táblázatkezelés-oktatásában. Szerk: Kozma Tamás és Perjés István, Új kutatások a neveléstudományokban, ELTE Eötvös Kiadó, 2013, Accepted.
- CSERNOCH Mária and BIRÓ Piroska (2013b): Teachers' Assessment and Students' Self-Assessment on The Students' Spreadsheet Knowledge. EDULEARN13 Proceedings July 1st-3rd, 2013 —

Barcelona, Spain. Publisher: IATED. ISBN: 978-84-616-3822-2. pp. 949–956.

- CSERNOCH Mária and BIRÓ Piroska (2013c): Spreadsheet misconceptions, spreadsheet errors. Hungarian Conference on Educational Research, Debrecen.
- CSÍKOS Csaba (2006): Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája. Műszaki Kiadó. Budapest.
- JORGENSEN Hugh (2013): How not to Excel in economics.  
In:<http://www.lowyinterpreter.org/post/2013/04/18/How-not-to-Excel-in-economics.aspx>  
(retrieved:17.06.2013.)
- KADIJEVICH Djordje (2009): Simple spreadsheet modeling by first-year business undergraduate students: Difficulties in the transition from real world problem statement to mathematical model. In BLOMHŘJ, M. and CARREIRA, S.(Eds.): Mathematical applications and modeling in the teaching and learning of mathematics: Proceedings the 11th International Congress on mathematical Education, Mexico, 241–248. p.
- KADIJEVICH Djordje (2013): Learning about spreadsheet. In KADIJEVICH Djordje, ANGELI Charoula and SCHULTE Carsten (Eds.) (2013): Improving Computer Science Education. New York/London, Routledge, 19–33. p.
- KORIAT Asher and LEVY-SADOT Ravit (2000): Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder. In: Consciousness and Cognition, 9, 193–202. p.



- KWAK James (2013): The Importance of Excel. <http://baselinescenario.com/2013/02/09/the-importance-of-excel> (retrieved: 17.05.2012)
- PANKO Raymond (2008): What We Know About Spreadsheet Errors. In: Journal of End User Computing's Special issue on Scaling Up End User Development, 2, 15–21. p.
- PANKO Raymond and AURIGEMMA Salvatore (2010): Revising the Panko-Halverson taxonomy of spreadsheet errors. In: Decision Support Systems, 2, 235–244. p.
- POWELL Stephen, BAKER Kenneth and LAWSON Barry (2008): A critical review of the literature on spreadsheet errors. In: Decision Support Systems, 1, 128–138. p.
- POWELL Stephen, BAKER Kenneth and LAWSON Barry (2009a): Errors in operational spreadsheets. In: Journal of Organizational and End-User Computing, 3, 4–36. p.
- POWELL Stephen, BAKER Kenneth and LAWSON Barry (2009b): Impact of errors in operational spreadsheets. Decision Support Systems, 2, 126–132. p.
- SCAFFIDI Christopher, SHAW Mary and MYERS Brad (2005): Estimating the Numbers of End Users and End User Programmers. In Proceedings of the 2005 IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing, 207–214. p.
- SESTOFT Peter (2010): Spreadsheet technology. Version 0.12 of 2012-01-31. IT University Technical Report ITU-TR-2011-142. Copenhagen, IT University of Copenhagen.

- TEO Thompson and TAN Margaret (1999): Spreadsheet Development and “What-if” Analysis: Quantitative versus Qualitative Errors. In: Accounting Management and Information Technologies, 9, 141–160.p.
- TORT Françoise (2010): Teaching Spreadsheets: Curriculum Design Principles. In THORNE, S. (Ed.), Proceedings of the EuSpRIG 2010 conference: Practical steps to protect organisations from out-of-control spreadsheets, p 99–110.
- TORT Françoise, BLONDEL François-Marie and BRUILLARD Éric (2008): Spreadsheet Knowledge and Skills of French Secondary School Students. R.T. Mittermeir and M.M. Sysło (Eds.): ISSEP 2008, LNCS 5090, Heidelberg, Springer-Verlag Berlin, 305–316. p.
- WALKENBACH John (2003): Excel 2003 Formulas. John Wiley & Sons.
- WALKENBACH John and WILCOX Colin (2003): Putting basic array formulas to work. In: <http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/putting-basic-array-formulas-to-work-HA001087292.aspx?CTT=5&origin=HA001087290>. (retrieved: 08.05.2012)
- WILCOX Colin and WALKENBACH John (2003): Introducing array formulas in Excel: In: <http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/introducing-array-formulas-in-excel-HA001087290.aspx>.(retrieved:18.01.2013.)
- W1 (2013): Meet the spreadsheet. In:<http://office.microsoft.com/en-001/excel-help/meet-the-spreadsheet->

RZ101773335.aspx?section=2. (retrieved 02. 08. 2013.)

- W2 (2012): Report of JPMorgan Chase & Co. Management Task Force. Regarding (2012): CIO Losses. In: [http://files.shareholder.com/downloads/ONE/2272984969x0x628656/4cb574a0-0bf5-4728-9582-625e4519b5ab/Task\\_Force\\_Report.pdf](http://files.shareholder.com/downloads/ONE/2272984969x0x628656/4cb574a0-0bf5-4728-9582-625e4519b5ab/Task_Force_Report.pdf) (retrived:17.05.2012.)
- W3 (2013): Database functions. In: [http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM\\_database functions](http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM_database_functions) (07.06.2013.)
- W4 (2013): Lookup and reference functions. In: [http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM lookup and reference functions](http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM_lookup_and_reference_functions) (07.06.2013.)
- W5 (2012): Statistical functions. In: [http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM statistical functions](http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM_statistical_functions). (retrieved: 08.05.2012)
- W6 (2013): Math and trigonometry functions. In: [http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM math and trigonometry functions](http://office.microsoft.com/en-us/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx#BM_math_and_trigonometry_functions). (retrieved: 07.06.2013.)
- W7 (2012): Az olasz, magyar, görög után most holland tanulmány a tudatlanság áráról. In: <http://njszt.hu/ecdl/hir/20120312/az-olasz-magyar-gorog-utan-most-holland-tanulmany-a-tudatlansag-ararol>(retrieved: 07.06.2013.)

**Fintor Gábor János:**

## ***Az egészséges életmód és az elektronikus média kapcsolata a 10-14 éves korosztályban***

### **Absztrakt**

*A média az egyének egészségről alkotott képére komoly hatást gyakorol. Kiemelten fontosak a serdülők körében végzett vizsgálatok, mert a serdülők nagy többsége a médiában látja a példaképül választott személy/egyéniség viselkedését, attitűdjét és véleményét, továbbá a médiából szerzik az életmóddal, egészséggel, betegséggel kapcsolatos információikat (Kósa 2006). A televízió gyakran a fiatalokat a mozgásos tevékenységtől vonja el, így a média az inaktivitás egyik okozója is (Durant-Baranowski és mtsai 1994, Szabó 2003). A szabadidősportok gyakoribb megjelentetésével és a különböző egészségvédő kampányok népszerűsítésével a média növelheti a sportolási hajlandóságot, hiszen az utóbbi évtizedekben az egyik legfontosabb szocializációs közegnek tekinthető, mintaadó szerepe megkérdőjelezhetetlen (Gál 2008).*

*Kutatásom célja, hogy feltárjam az elektronikus média és az egészséges életmódra nevelés kapcsolatát, azt, hogy a televíziózásnak mekkora a befolyásoló ereje a sportolás gyakoriságát illetően, segítségével hogyan lehetne több diákot bevonni a rendszeres sportolásba.*

*Az elvégzett kérdőíves felmérés (N=568) a sportolási és televíziózási szokásokra és azok összefüggéseire fókuszált az*

*észak-alföldi régió öt iskolájában, a 10-14 éves korosztály körében. A felmérést 2013 márciusában végeztem, a tanulókat véletlenszerű mintavételi eljárással választottam. A válaszadók között igen magas arányban vannak azok, akik legalább hetente háromszor végeznek egészséges életmóddal kapcsolatos tevékenységet, és úgy gondolják, a mozgásnak köszönhetően egészségesebbek lesznek. A rendszeresen sportolók között a fiúk több mint kétszer annyian sportolnak, mint a lányok. A sportolási aktivitást a személyes érdeklődés, a barát, a család és a média hatása motiválja leginkább. Akik sportolnak, szignifikánsabban jobban vonzódnak a sportműsorokhoz, mint nem sportoló társaik ( $\text{Chi-Square}=47,962, p=0,000$ ), és az interneten is több egészséges életmóddal és sporttal kapcsolatos oldalt látogatnak.*

*A kutatás azt támasztja alá, hogy célirányos médiastruktúrával elősegíthető az egészségtudatos magatartás kialakítása, javulhat a diákok sportolási és életminősége.*

**Kulcsszavak:** sport, sportolási szokások, általános iskolások, elektronikus média, sportműsorok

## **Abstract**

### ***Connection between healthy lifestyle and electronic media among children 10-14***

*The aim of my research is to discover the relation of electronic media and education for healthy way of life, especially what influencing power television has on the frequency of doing sports.*

*When examining the effects of media, the researches among the adolescents are of high priority because most of them can see the behavior of the person chosen as an idol in the media (Kósa 2006). Television often takes young people away from physical activities (Durant-Baranowski and colleagues 1994, Szabó 2003), however, media may increase sport involvement by showing programs about free time sports more frequently (Gál 2008).*

*The conducted questionnaire survey (N=568) focused on sporting and television watching habits and their correlations among 10-14-year-old students in five schools of the Northern Great Plain. I made the survey in March 2013, the students were selected with a random sampling procedure. The majority of the respondents do sports at least three times a week and they think they will be healthier due to exercise. Physical activity is mainly affected by personal interest, family, and the effect of television.*

**Keywords:** *sport, sporting habits, primary school students, electronic media, sports programs*

## **Bevezetés**

A sport több szempontból is a figyelem középpontjában áll, a legtöbben úgy gondolják, hogy hozzájárul az egészséges életmód követéséhez. Ennek ellenére megállapítható, hogy a magyarok keveset sportolnak. A fiatalok többsége a szabadidős tevékenységek közül a mozgás helyett inkább az elektronikus médiát választja. Többek között ennek is köszönhető, hogy napjainkban egyre több egészségügyi problémával küzdő gyermekkel találkozunk (Keresztes

2005). A kutatásokból megállapítható, hogy a gyermekkori sportolásnak élethosszig ható, életmód meghatározó szerepe van. Azok, akik gyermekkorukban sportolnak, felnőttkorukban is gyakrabban végeznek majd rendszeres testmozgást. A gyermekek szabadidejében sok vetélytársa van a sportolásnak. Leggyakrabban zenét hallgatnak, televíziót néznek, videóznak, interneteznek, és a korcsoportnak mindössze fele sportol/mozog szívesen (Kovács – Velenczei 2007). A tömegkommunikációs eszközöknek kiemelt felelőssége van abban, hogy megfelelő tájékoztatást nyújtsanak, segítsenek a helyes énkép kialakításában, támogassák azt a folyamatot, aminek eredményeként a fiatalok mindennapi életének természetes része lesz az aktív testmozgás, a sport. Az egyes médiumok ezt eltérő eszközökkel érik el, de mindegyik esetben fontos, hogy az információ a célzott csoport minél szélesebb rétegeihez jusson el. Napjainkban a televíziós csatornák hatalmas versenyt vívnak a minél magasabb nézettség eléréseért, és ennek a versenynek fontos eszköze a megfelelő műsorstruktúra. A feladat kettős, mert egyrészt fel kell kelteni az érdeklődést a sport iránt, másrészt biztosítani kell azokat a műsorokat, amelyek a célcsoport számára lehetővé teszik az érzelmi azonosulást, s ezáltal a visszatérő kapcsolatot a médiával.

## **1.A testmozgás és az egészséges életmód**

A jó közérzet feltétele az emberi kapcsolatok harmóniája, az egészség megőrzése, ami közös felelősség, és erre a fiatal nemzedéket fel kell készíteni. Az egészséges életmód alapelvei a fizikai aktivitás, pihenés, problémamegoldó

magatartás. Tehát ezeknek az értékeknek a közvetítését már iskolás korban el kell kezdeni (Bősze 2007).

Számos kutatás bizonyította már, hogy az egészséges testi fejlődés szempontjából mennyire fontos a rendszeres fizikai aktivitás, aminek kedvező élettani és pszichológiai hatása van, elősegíti a pozitív gondolkodást, fejleszti az önbizalmat. Szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatok mutatják, hogy az aktív fiatalok magabiztosabbak, jövőorientáltabbak, illetve jobb pszichoszociális és lelki egészség mutatható ki körükben. A sport a testi fejlődés mellett a szellemi fejlődés szempontjából is lényeges (Pluhár – Keresztes – Pikó 2003). Egy a magyar lakosság körében végzett kutatás kimutatta, a rendszeresen sportolók között sokkal kevesebb a tartósan beteg, illetve az egészségügyi panaszok is jóval kisebb arányban fordultak elő körükben, mint az inaktív társaiknál (Jákó 1994). Az egészségi állapotot leginkább életmódunk és annak elemei, az egészségmagatartási formák alakítják. Az egyének és közösségek egészségmagatartása alapján jön létre az egészségkultúra, amit a demográfiai, társadalmi-gazdasági, szociokulturális és csoportlélektani tényezők határoznak meg (Aszmann 1989). Az egészséges életmód két fő eleme az egészséges táplálkozás és a sport (Pikó – Bak 2005).

### **1.1. Fiatalok sportolási szokásai és aktivitása Magyarországon**

A további vizsgálatokhoz tisztázni kell a fogalmi kereteket, meg kell adnunk a sport definícióját, mivel ez az empirikus kutatásom alapját is szolgálja.

Az Európai Sport Charta megfogalmazása szerint *„sport minden olyan fizikai tevékenység, melynek célja esetenként vagy szervezett*



*formában a fizikai és szellemi erőnlét kifejezése vagy fejlesztése, társadalmi kapcsolatok fejlesztése, vagy különböző szintű versenyeken eredmények elérése” (Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe 2001, 6).*

Az empirikus kutatásban a sportolás fogalma alatt a válaszadók az egészséges életmódhoz kapcsolható rendszeres mozgást, az iskolai testnevelésórákon (mindennapos testnevelésen) kívüli, szervezett keretek közötti aktív testmozgást értették.

Az Ifjúság 2012<sup>30</sup> adatait elemezve megállapítható, hogy a magyar fiatalok az egészségükkel és a közérzetükkel a leginkább elégedettek (73%). Ezt követően jön a külsővel, megjelenéssel kapcsolatos elégedettség (59%), az edzettségi szint (52%). Fontos tény, hogy míg a sportolók 81%-a elégedett az egészségével, addig a nem sportolóknak csak 69%-a. A különbség rávilágíthat, mekkora szerepe van az egészséges életmódnak, a rendszeres testmozgásnak. 2000-ben a fiatalok 33% vallotta magáról azt, hogy rendszeresen sportol. 2004-re 8%-os emelkedés tapasztalható, 2008-ra ehhez képest 3%-os visszaesés figyelhető meg, 2012-re pedig 35%-ra csökkent az arány. A nemek tekintetében, a sportolók között megállapítható, hogy a fiúk/férfiak többet sportolnak, mint a lányok/nők, 2012-ben az előbbieké aránya 43%, az utóbbiaké 27% (Magyar Ifjúság 2012).

Ács – Boros – Rétsági (2011) megkérdezte a tanulókat, hogy a testnevelésóra keretei között milyen mozgásformát tanulnak szívesen. A válaszadók a hagyományos tartalmak mellett (labdarúgás, kosárlabda, kézilabda) preferálták a táncot, teniszt,

---

<sup>30</sup> Az Ifjúság kutatás sorozat négyévente lefolytatott nagymintás ifjúságkutatás, mely a 15-29 éves korosztályt vizsgálja. Célja, hogy feltárja az ifjúsági korosztályok iskoláztatását, elhelyezkedését, karrierjét, önállósodását és boldogulási esélyeit befolyásoló társadalmi tényezők változását. Bemutatja továbbá, hogy ezek a hatások hogyan tükröződnek a fiatalok életmódjában, szabadidős tevékenységében, kulturális fogyasztásában. <http://aktivfiatalok.hu/ifjusagkutatások-magyarorszagon/>

lovaglást, sítést. A fiúknál a labdarúgás a legkedveltebb, a lányoknál a tánc. Tanulmányukban olvasható, hogy serdülőkorban a személyiség dimenzióinak kialakításában, megszilárdításában fontos szerepet töltenek be a szocializációs közegek és közösségek: a család, az iskola, a sportkör, a sportegyesület és a média is, melyek hatásrendszerükkel befolyást gyakorolnak a felnövekvő generáció egészségmagatartására. A 8. osztályosok körében végzett vizsgálatok (2008, 2009) alapján megállapítják, hogy a fiúk a testnevelésórán kívül szignifikánsan többet sportolnak, mint a lányok. Vizsgálatukban az az eredmény született, hogy a serdülők sportolási hajlandóságát a szülők sportolási múltja szignifikánsan meghatározza.

## **1.2. Az elektronikus média szerepe a fiatalok életmódjában és időfelhasználásában**

Napjainkban a gyermekek többségénél a sport a háttérbe szoruló szabadidős tevékenységek közé tartozik. A sport a fiatalabb nemzedékek értékrendjében változó, enyhén csökkenő jelentőséggel szerepel, jelezve azt, hogy számos egyéb alternatíva is nyílik az időtöltésre (Bicsérdy 2002).

A Magyar Ifjúság 2012 jelentése szerint a fiatalok szabadidejüket leggyakrabban továbbra is otthonukban és barátaiknál töltik el. A sportpályára hétköznapi csak 4%-uk, hétvégén 5%-uk jut el. A szabadidős tevékenységek már sokkal nagyobb változatosságot mutatnak. Amíg 2008-ban a fiatalok szabadidejét a televízió uralta hétköznapi és hétvégén 65-68%-ban, addig 2012-ben ez csak 49%-ukra igaz. A legfontosabb tevékenység a számítógépezés és internethasználat lett. A televíziózást a zenehallgatás, az olvasás, a videojátékozás követte. Látható, hogy a szabadidős tevékenységek közül a média kiemelt jelentőségű, hiszen a 15-19 évesek körében 2004-ben hétköznapiokon a televíziózásra fordított idő naponta 143 perc, hétvégén pedig 235 perc. 2008-ban ugyanezek a mutatók csökkentek 107 és 181 percre, és a fennmaradt időt a számítógépezéssel és

internetezéssel töltötték el, tehát a média hatása nem csökkent, bár a használt eszközök összetétele megváltozott (Magyar Ifjúság 2012).

Kiemelten fontosak a serdülők körében végzett vizsgálatok, hiszen felhívják a figyelmet, hogy a serdülők nagy többsége a médiában találja meg a példaképül választott viselkedést, attitűdöt és véleményt, továbbá az életmóddal, egészséggel, betegséggel kapcsolatos információk nagy részéről is innen tájékozódnak (Kósa 2006). A sport és a média kapcsolatában állandó kérdés az is, hogy a média különböző reklámfilmjeiben megjelenő női és férfi ideálképek hogyan befolyásolják a fiatalok sportolási szokásait, sportmotivációit, testképét és testképpel való elégedettségét (McCabe-Ricciardelli 2001).

A kutatási eredmények szerint a gyerekek és a serdülők naponta 2-3 órát töltenek tévézéssel, ennek aránya hétvégén szignifikánsan magasabbnak mondható (Angelusz-Tardos 1998, Nielsen Report 1993, 2000). Ez összefüggésbe hozható az egészségtelen életmóddal, a túlzott passzivitással, a szabadidő magányos eltöltésével (Szabó 2003). A tévénézéssel töltött idő a fiatalokat gyakran a mozgásos tevékenységtől vonja el, így a média az inaktivitás egyik oka (Durant – Baranowski és mtsai 1994, Szabó 2003). A KSH adatai alapján is a fizikai aktivitásra szánt idő egyre csökken (KSH 2002). Mindezek megerősítik, hogy a népesség egyre inaktívabbá válik, annak ellenére, hogy köztudott, a rendszeres mozgás szükséges a fizikai egészséghez. Mivel a legtöbb háztartásban van televízió, a tömegtájékoztatás döntő szerepet játszik az emberek szocializációjában. Sajnos ez a jelenség már a korai gyermekkorban elkezdődik, folytatódik egész életen át, hatása egyre erőteljesebbé válik, mivel a tévézéssel eltöltött idő egyre csak nő (KSH 2000). Kiss (2004) budapesti általános iskolásokat vizsgált (N=252), és megállapította, hogy a televíziónézők többsége a 10-11 éves fiúk közül kerül ki, akik így kevesebbet mozognak társaiknál. A kedvencként megjelölt televíziós csatornák megoszlása az összes válaszadóra nézve azt mutatta, hogy az RTL Klub vezet, a Sport

Televízió pedig csak ötödik. Mégis fontos megemlíteni, hogy már korai életkorban a tévében látott sportesemények és sportolók befolyásolják a sportág kiválasztását. Érdekes megnézni a beiratkozási adatokat minden egyes nyári olimpia után. A sport aktív művelése elsődleges faktora lehet a felnőttkori szurkolói hűségnek. A televíziós sportközvetítések ember millióinak szabadidős döntését és preferenciáját, fogyasztói magatartását, más csoportokhoz való viszonyát határozza meg (Deninger 2012).

Fontos lenne a médiát sokkal nagyobb mértékben bevonni az egészséges életmódra nevelésbe. A sportolási gyakoriság alacsony aránya, a társadalom romló egészségügyi statisztikái sürgetik a sport szakembereit, hogy az autotelikus sport értékeket úgy kommunikálják, hogy ellensúlyozzák a média által közölt rossz test-imázs üzeneteket (Perényi 2005). A televízió sokak véleménye szerint a fizikai aktivitás elsőszámú „ellensége”, azonban a szabadidősportok gyakoribb megjelentetésével, a különböző egészségvédő kampányok népszerűsítésével növelhetné a sportolási hajlandóságot. Különösen fontos lenne ez a fiatalok körében, akiknél a média az egyik legfontosabb szocializációs közeggé lépett elő az utóbbi évtizedekben, mintaadó szerepe megkérdőjelezhetetlen (Gál 2008).

### **1.3. Hipotézisek**

- A szakirodalom tanulmányozása után (Ács – Boros Rétsági 2011) arra számítottam, hogy a sportolási szokások gyakoriságát illetően a fiúk és a lányok eredményei között szignifikáns különbség mutatható ki.
- Azt feltételeztem Pluhár – Keresztes – Pikó 2003-as felmérése alapján, hogy a rendszeresen sportoló diákok egészségesebbnek gondolják magukat nem sportoló társaikkal ellentétben.

- A sportágválasztást befolyásoló tényezők összehasonlításában azt feltételeztem Denninger (2012) és Ács – Boros – Rétsági (2011) vizsgálata alapján, hogy a szülők befolyása és az elektronikus média hatása érzékelhető leginkább.
- Azt feltételeztem, hogy a mintában szereplő rendszeresen sportoló és nem sportoló tanulók között szignifikáns eltérés tapasztalható a sportműsorok nézettségével kapcsolatban.

## **2. Az empirikus kutatás**

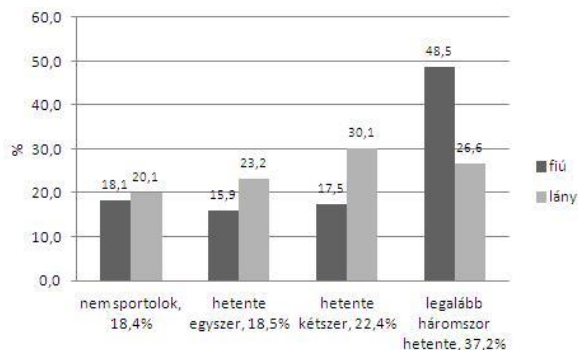
Az empirikus kutatás célja az egészséges életmód és a média kapcsolatának feltárása az általános iskolai oktatásban. A mintában 588 diák állt a rendelkezésemre, közülük 568-an adtak érvényes választ. A megkérdezettek egy debreceni, egy nyíregyházi, egy nyírteleki, egy tiszavasvári és egy újfehértói iskolában tanulnak negyedik, ötödik, hatodik, hetedik évfolyamon, 10-14 évesek, 321 fiú (54,6%), 267 lány (45,4%). A minta összeállításánál arra törekedtem, hogy a két nagyvárosból, két kisvárosból és egy kisebb településből kapjak információt. A felmérés 2013 februárjában és márciusában történt ezeken a helyszíneken. A kitöltés anonim módon zajlott, a kérdőíveket minden intézménybe személyesen vittem el, a kitöltési útmutató segítette a pedagógusok és tanulók munkáját. A kérdőívben zárt típusú kérdések találhatók, és a Likert-féle skálát is használtam. A saját készítésű kérdőív 23 kérdést tartalmazott, ami 7 kérdéscsoport köré épült, ezek közé tartoztak a személyes információk, a családi háttér, a szocio-ökonómiai háttérváltozók, a

sportolási szokások, az azt befolyásoló tényezők, az egészséges életmóddal kapcsolatos magatartás, az ezzel összefüggésbe hozható televíziózási és internet (elektronikus média) használati szokások.

### **3. A kutatás eredményei**

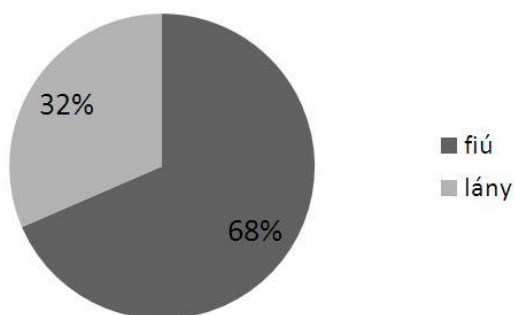
A minta elemzésekor először a sportolási gyakoriságot vizsgáltam meg (1. ábra). A válaszadók között magasabb azoknak a száma (37,2%), akik legalább hetente háromszor sportolnak. A hetente legalább kétszer sportolók aránya is igen magas, 59,6 %. A fiúknak 48,5%-a sportol legalább heti 3 alkalommal, míg a lányoknál ez az arány csak 26,6%. A nemek tekintetében lényegesebb eltérés a legalább hetente háromszor sportolók kategóriában található, hiszen közülük a leányok 31,5%-a, a fiúk 68,5%-a sportol ilyen rendszerességgel (2. ábra). Megállapítható az első hipotézishez kapcsolódóan, hogy a szakirodalmi adatoknak megfelelően szignifikáns az eltérés a fiúk és lányok tekintetében a sportolás gyakoriságát illetően (Pearson Chi-Square = 0,000). Ez az eredmény hasonló Ács – Boros – Rétsági (2011) és a Magyar Ifjúság (2000, 2004, 2008, 2012), valamint Trzaskoma – Bicsérdy kutatási adataihoz, így az első hipotézisem beigazolódott.

1. ábra: Sportolási gyakoriság megoszlása nemenként (%)  
(Forrás: saját szerkesztés)



2. ábra: Legalább hetente sportolók aránya nemenként (%)

Forrás: saját szerkesztés



Az egyes évfolyamok között szignifikáns eltérést nem tapasztaltam. A tanulóknál Ács – Boros – Rétsági 2011-es kutatásával ellentétben azt tapasztaltam, hogy egyik szülő iskolai

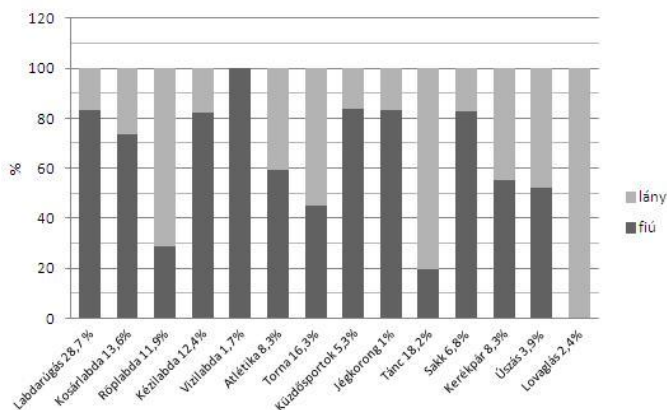
végzettsége sem befolyásolja azt, hogy gyermekük mennyire intenzíven sportol.

A sportolási gyakoriság meghatározta a diákok egészséges életmódhoz kapcsolódó attitűdjeit. Az eredmények azt mutatják, hogy akik rendszeresen sportolnak (hetente háromszor) úgy gondolják, a mozgásnak köszönhetően egészségesebbek lesznek ( $p=0,005$ ). Így a második hipotézisem beigazolódott.

Az iskolai sport vizsgálatokor érdemes megvizsgálni, hogy melyek a legnépszerűbb sportágak, és milyen okok, milyen befolyásoló tényezők hatására választották a fiatalok ezeket.

A legnépszerűbb sportág (a szakirodalmi adatoknak megfelelően) a labdarúgás, a sportágak tekintetében (3. ábra) toronymagasan vezet (28,7 %), ezt követi a tánc (18,2 %) és a torna (16,3 %). Az élmezőnyhöz tartozik még a kosárlabda (13,6%), a kézilabda (12,4 %) és a röplabda (11,9 %).

3. ábra: A sportágválasztás gyakorisága (%)  
(Forrás: saját szerkesztés)





1. táblázat: A sportágválasztást befolyásoló hatások rangátlagai  
(Forrás: saját szerkesztés)

	szülő	tanár	barát	érdeklődés	eü. ok	ingyenes	iskolában űzhető	hírnév	tv hatása
heti egyszer	200,97	202,08	196,95	194,46	186,70	217,70	206,20	182,31	192,22
heti kétszer	240,70	221,15	204,97	194,68	225,54	223,07	192,70	185,49	197,02
heti háromszor	219,20	222,99	238,78	239,39	217,44	207,94	229,23	232,83	237,53
p =	0,051	0,284	0,006	0,000	0,022	0,496	0,018	0,000	0,001

Mindezek után Kruskal – Wallis tesztel megvizsgáltam, hogy mi befolyásolta a gyerekek sportágválasztását (1. táblázat). A legfontosabb tényezők közé tartozik a barátok véleménye, a személyes érdeklődés, az egészségügyi okok, illetve az, hogy iskolában űzhető. Mindezek mellett jelentős szerepet játszott az, hogy mely sportágban sikeresek a magyar sportolók. Ehhez viszont a televízió feltétlenül szükséges. Azoknál, akik hetente legalább háromszor sportolnak, sportolási aktivitásukat a személyes érdeklődés, a barát, és a média hatása motiválja, s ezek befolyásoló ereje szignifikáns eltérést is mutat a kevesebbet sportoló társakkal szemben. A harmadik hipotézis tehát csak részben igazolódott be, hiszen a televízió hatása szignifikánsan jelenik meg, míg a szülői befolyás nem mutat szignifikáns eltérést a gyerekek sportolási gyakoriságával kapcsolatosan.

A negyedik hipotézis vizsgálatakor a diákok média- és internet használati szokásait elemeztem. Először a tanulók tévénézési szokásait vizsgáltam. A sportoló és nem sportoló diákok között a hétköznapi televíziózás esetén nem volt szignifikáns eltérés. Ugyanez a vizsgálat a fiúk és lányok szempontjából már különbséget mutatott, hiszen a heti három óránál többet tévéző

gyerekek 65%-a fiú, és a fiúknak több mint 50%-a tölt napi két óránál is többet a televízió előtt.

A tévéműsorok kedveltségében a sportolási gyakoriság alapján eltérő eredmények mutatkoztak (2. táblázat).

táblázat: A sportolási gyakoriság és a tévéműsorok  
kedveltsége (ötfokozatú skála átlag)

(Forrás: saját szerkesztés)

(1: nem sportol, 2: heti 1-2 alkalommal sportol, 3: legalább  
heti 3-szor sportol)

	mese	film	sorozat	vetélkedő	SPORT	főző	természet	animáció
1	3,24	4,35	3,54	3,03	2,88	2,17	3,82	3,66
2	3,08	4,58	4,00	2,92	3,15	2,28	3,61	3,53
3	2,91	4,64	3,68	3,11	3,92	1,98	3,54	3,54
p =	0,029	0,003	0,044	-	0,000	-	-	-

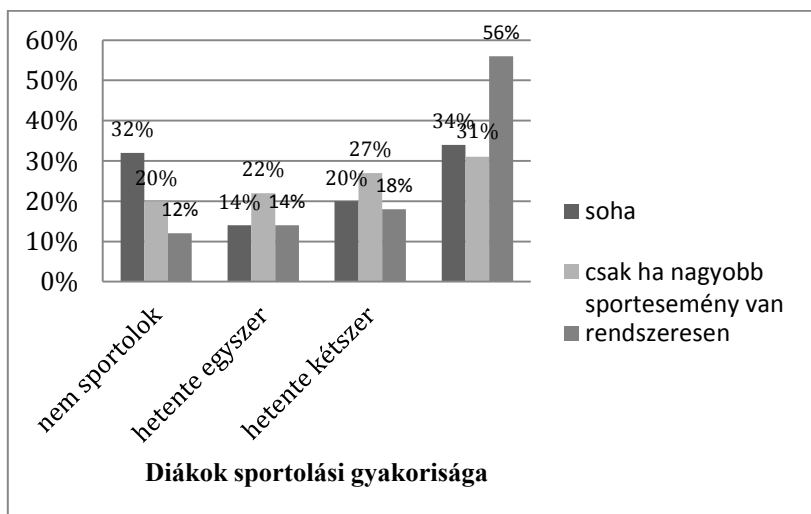
A Kruskal – Wallis tesztből nyert adatok azt mutatják, hogy a film a legkedveltebb televíziós műsor, mindhárom kategóriában a legmagasabb átlaggal szerepel. A sport a legalább hetente háromszor sportoló gyerekek esetében a második, míg a többiekénél csak az 5. vagy 7. helyen szerepel. Ez az eltérés (mese, film, sorozat, sport) a sportolási gyakoriság szempontjából szignifikáns értéket mutatott.

A sportműsorok kedveltségének vizsgálata után arra kerestem a választ, hogy a különböző sportműsorokat milyen gyakorisággal nézik a tanulók. A sportműsorok nézettségének esetében is szignifikáns különbséget tapasztaltam a sportolási gyakoriság alapján (4. ábra). A sporteseményeket rendszeresen néző diákok 74%-a

hetente legalább két alkalommal sportol. A csak a nagyobb sporteseményeket nézők között a sportolási gyakoriság tekintetében nem volt szignifikáns eltérés.

A fiúk és lányok eredményeinek összehasonlításakor azt tapasztaltuk, hogy a lányok 71%-a csak a nagyobb sportesemény alkalmával néz sportműsort a televízióban, míg a fiúknak 38%-a rendszeresen, és további 48%-a nagyobb sportesemény alkalmával követi a televíziós közvetítéseket. A nemek közti különbség ebben az esetben is szignifikáns eltérést mutatott ( $p=0,001$ ).

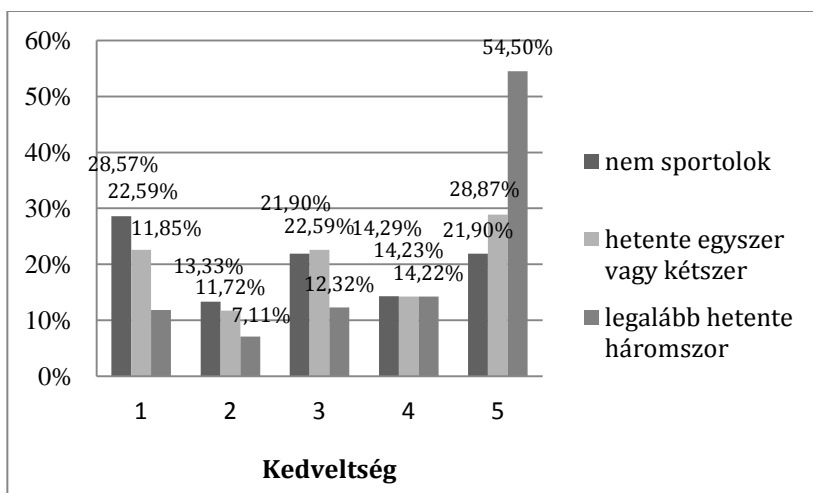
4. ábra: Sportműsorok nézettségének gyakorisága a diákok sportolási szokásának tekintetében  
(Forrás: saját szerkesztés)



Ezután a diákok internetezési szokásait vizsgáltam meg. Megállapíthatom, hogy a sportolási gyakoriság esetében eltérés csak a hétfői internetezési gyakoriságnál volt

tapasztalható. A rendszeresen sportoló gyerekek 71%-a tölt hétvégén, 48%-a hét közben napi 2 óránál is többet számítógépezéssel, míg a nem sportoló gyerekeknél ezek az adatok 55% és 40%. Arra az érdekes megállapításra jutottam, hogy a rendszeresen sportoló gyerekeknek az internetezési aktivitásuk is nagyobb, mint nem sportoló társaiké ( $p=0,065$ ) (5. ábra).

5. ábra: A sportműsorok kedveltsége és a sportolási gyakoriság összefüggése  
(Forrás: saját szerkesztés)



A sportolási gyakoriság terén a legalább hetente háromszor sportolóknak több mint a fele kedveli a sportműsorokat, míg a nem sportolóknak még  $\frac{1}{4}$ -e sem. Ebből is arra következtethetek, hogy akik sportolnak, sokkal jobban vonzódnak a sportműsorokhoz, mint nem sportoló társaik (Pearson Chi-Square = 0,000). A sportműsorok kedveltségében (Youtube-n) vizsgáltam a fiúk és lányok arányát is. Megállapítottam, hogy a

fiúk (3,78) és a lányok (2,92) átlagai között az eltérés szignifikáns ( $p < 0,001$ ).

A kérdőívem 21. kérdése azt vizsgálta, hogy a mintában szereplők az interneten milyen rendszerességgel kattintottak más egészséges életmóddal kapcsolatos oldalra. Az egészséges életmóddal kapcsolatos internetes oldalakat igen kis arányban, csak a minta 27,8%-a nézi. Azok közül, akik néznek ilyen oldalakat, 60,3% legalább heti 3-szor sportol, 7,7% nem sportol. Ez az eredmény tehát szignifikáns ( $p = 0,000$ ) különbséget mutat. Kutatásom alapján megállapítható tehát, hogy aki sportol, szívesebben néz sportműsort és egészséges életmóddal kapcsolatos oldalakat, aki nem sportol, az csak ritkábban követi ezeket az információkat, vagyis a negyedik hipotézisem beigazolódott.

## 4. Összefoglalás

Tanulmányom elméleti fejezetében több kutatás eredményei alapján megállapítottam, hogy a magyarok keveset sportolnak (az európai országokhoz képest is hátrányban vagyunk), a rendszeres testmozgás csak kevesek életében van jelen annak ellenére, hogy a mozgásnak számtalan jótékony hatásáról kapnak folyamatosan információt. Kiemelten fontos lenne a fiatalok körében az aktív testmozgás, s annak népszerűsítése a médiában, mert a legfrissebb (2013. március) felmérések szerint a 13-17 éves korosztály napi átlagos televíziózása 3 óra 13 perc. A szabadidős tevékenységeknek számos konkurenciája van a serdülők körében, ezek közül az elektronikus médiával (televízió és internetezési szokásokkal) foglalkoztam részletesebben.

A dolgozatom empirikus részében először a sportolási szokásokat vizsgáltam, a sportolási gyakoriság és a nemek tekintetében. Megfigyelhető, hogy a fiúk és a lányok között lényeges eltérés csak a legalább hetente háromszor sportolók kategóriájában található, a fiúk több mint kétszer annyian

sportolnak, mint a lányok. Akik rendszeresen sportolnak, úgy gondolják, a mozgásnak köszönhetően egészségesebbek lesznek, sportolási gyakoriságukat elsősorban a szülők sportolási aktivitása határozza meg. A tanulók sportágválasztásánál kiderült, hogy a hetente legalább háromszor sportolók sportágválasztását a személyes érdeklődés, a barátok és a televízió hatása motiválja. Ez azt is jelenti, hogy a média hatását empirikus eredményeim is megerősítették. Akik sportolnak, jobban vonzódnak a sportműsorokhoz (tévében, interneten egyaránt), mint nem sportoló társaik, és az egészséges életmóddal kapcsolatos oldalakat is szívesebben látogatják.

## Felhasznált irodalom

- A.C. NIELSEN Company (1993): Nielsen Report on Television. New-York, Nielsen Company.
- A.C. NIELSEN Company (2000): Nielsen Report on Television. New-York, Nielsen Company.
- ÁCS Pongrác-BOROS Anita-RÉTSÁGI Erzsébet (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek.
- ANGELUSZ Róbert-TARDOS Róbert (1998): Médiahasználat vagy médiafogyasztás? A televízió-nézés egy újabb empirikus tipológiája. In: JEL-KÉP, 3, 3-25. p.
- ASZMANN Anna (1989): Magyar serdülők önmaguk által minősített egészségi állapota, néhány pszichés, pszichoszociális tünet előfordulásának gyakorisága. In: Egészségnevelés, 30, 104–110. p.
- BICSÉRDY Gabriella (2002): Sportágválasztás a különböző életkorban. In: Magyar Sporttudományi Szemle, 3-4, 7-10.p.
- BOGNÁR József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In SZATMÁRI Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó, 662-668. p.
- BŐSZE Júlia (2007): Az egészségfejlesztés tendenciái világviszonylatban és hazánkban. In: Magyar Sporttudományi Szemle, 2, 47 50. p.
- DENINGER Denis (2012): Sports on Television. The how and why behind what you see. New-York, Routledge.

- DURANT, R.H.-BARANOWSKI, T.-JOHONSON, M.-THOMPSON, T.O. (1994): The relationship among television watching, physical activity and body composition of young children. In: Pediatrics, 94, 449-455. p.
- GÁL Andrea (2008): A Magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: FÖLDESINÉ Szabó Gyöngyi-GÁL Andrea-DÓCZI Tamás (szerk.): Társadalmi riport a sportról. Budapest, Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság, 9-39 p.
- GOLEMAN Dániel (1997): Érzelmi intelligencia. Budapest, Háttér Kiadó.
- JÁKÓ Péter (1994): A magyar lakosság fizikai aktivitásának jelenlegi helyzete. In: Sportorvosi Szemle, 35, 133-139. p.
- KERESZTES Noémi (2005): Ifjúság és sport. In: PIKÓ Bettina (szerk.) Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. Budapest, L'Harmattan, 184-199. p.
- KISS Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. Budapest, Új Pedagógiai Szemle.
- KÓSA Éva (2006): A média hatása az egészségre. In: BARABÁS Katalin (szerk.): Egészségfejlesztés Alapismeretek pedagógusok számára. Budapest, Medicina Könyvkiadó, 233-240. p.
- KOVÁCS Árpád-VELENCZEI Attila (2007): A sport presztízse. In SZATMÁRI Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó, 627-629. p.



- KSH Életmód-időmérleg sorozat: A népesség időfelhasználása 1986/1987 és 1999/2000 évben, 2000, 2002.
- MAKSZIN Imre (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest-Pécs, Dialóg Campus.
- MCCABE-RICCIARDELLI (2001): The structure of the sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls. In: Journal of Behavioral Medicine, 8, 20-41. p.
- NEULINGER Ágnes (2007): Társas környezet és sportfogyasztás. [PhD értekezés] Budapest, Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék.
- PERÉNYI Szilvia (2005): Transmission of Sporting Values via Sports Participation of Hungarian University Students. In: New Social Conditions In Sport 1990-2005. Budapest, Hungarian Society for Sport Sciences, 175-192. p.
- PIKÓ Bettina – BAK Judit (2005): A gyermekek egészség- és környezet-tudatosságának alakítás. In: Iskolakultúra, 5, 54-60. p.
- PIKÓ Bettina-KERESZTES Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó.
- SZABÓ Á. (2003): A napirend néhány jellemzője: testmozgás, képernyőhasználat, tanulásra fordított idő. In: ASZMANN Anna (szerk.): Iskoláskorú gyermek egészség-magatartása. Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet, 35-48. p.
- TELEGDI Attila (2011): Az iskolai testnevelés, a sport és az egészség. Jászberény, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar.

- TRAZSKOMA-BICSÉRDY Gabriella (2007): A sportági eredményesség néhány meghatározó tényezőjének vizsgálata birkózásban. Budapest, Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport, Nevelés és Társadalomtudományi Program.
- Európai Sport Charta És A Sport Etikai Kódexe (2001):  
[http://www.europatanacs.hu/pdf/CM\\_Rec\(1992\)14.pdf](http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)14.pdf) (letöltés: 2013. 01. 03.)
- *Magyar ifjúság 2012 kutatás első eredményei*
- ([http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar\\_ifjusa\\_g\\_2012.pdf](http://kutatopont.hu/files/2012/02/magyar_ifjusa_g_2012.pdf) (letöltés: 2013.04.28.)
- [http://www.agbnielsen.com/Uploads/Hungary/stat\\_havi\\_201303\\_atv\\_prof1.pdf](http://www.agbnielsen.com/Uploads/Hungary/stat_havi_201303_atv_prof1.pdf) utolsó letöltés 2013.04.08.
- <http://aktivfiatalok.hu/ifjusagkutatasok-magyarorszagon/> (letöltés: 2013.04.29.)

**Fónai Mihály:**

## ***A menedzserizmus kérdése az empirikus kutatások tükrében***

### **Absztrakt**

*Tanulmányomban a menedzserizmus kérdését vizsgálom a felsőoktatásban. Maga a menedzserizmus több folyamat egymásra hatásaként érvényesül a felsőoktatásban, így a „főhatalmak” (egyetemi, akadémiai vezetés, állam és piac), (Clark, 1983) viszonyának az átalakulása, a felsőoktatási expanzió és a felsőoktatás finanszírozásának a változása emelhető ki. A menedzserizmust a menedzsment professzionalizálódási folyamatoként szokás leírni. A csoport tagjai kizárólagos hatalomra tartanak igényt saját munkájuk feltételeinek, és a kompetenciájukba tartozó kérdéseknek a meghatározásában, de az elfogadott cselekvési módok és a velük járó szankciók érvényesítésében is. Maga a menedzserizmus a menedzserek hatalmi helyzetének az ideológiája is. Vizsgálata a brit felsőoktatásban kialakult és végbement folyamatok és változások kritikájaként jött létre.*

*A menedzserizmus ideológiájának és a rá vonatkozó bírálatoknak a főbb állításait vetem össze több hazai kutatás eredményivel. Ezek mindegyike a hazai diplomás pályakövetéshez kapcsolódik, melynek keretében a kétezres évek közepe óta vizsgálják a felsőoktatás folyamatait, azokat is, melyek szorosabban kapcsolódnak a menedzserizmus kérdéséhez.*

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, menedzserizmus, oktatói vélemények

## **Abstract**

### **The managerialism in the mirror of the empirical researches**

*In my study I will be examining the question of managerialism in higher education. Managerialism itself exists in higher education as a result of different inter-linked processes, as the transformation of the relationship between the “main powers” (the leadership of academies and universities, the state and the market) (Clark, 1983) the expansion of higher education and changes to the funding of higher education. Managerialism is usually described as the process of professionalization of management. Members of the group demand the power to determine the conditions of their employment and issues within their competence, as well as the acceptable modes of action and the enforcement of associated sanctions. Managerialism itself is also the ideology of managers’ position of power. The examination came about as a result of criticism of established and emerged processes and changes in British higher education.*

*I will be comparing the ideology of managerialism and the claims of associated criticism with the results of Hungarian researches. All of these are linked with domestic graduate career tracking, under which processes in higher education are being investigated since the middle of the last decade, including those which are more closely linked to the question of managerialism.*

**Keywords:** *higher education, managerialism, opinion of lecturers*

## **Bevezetés**

Tanulmányomban a felsőoktatás egy viszonylag újkeletű jelenségével, a menedzserizmussal foglalkozom. A „menedzserizmus” a felsőoktatás és az egyetemek belső struktúrájának az átalakulását írja le, azt a folyamatot jelenti, mely során az egyetemi „főhatalom” átalakult, és megnőtt a nem akadémiai menedzsment súlya az egyetemek irányításában. A menedzserizmus egyben egy ideológia is, melynek funkciója épp az átalakuló egyetemi működésmód mikéntjének a legitimálása, a megváltozott vezetési struktúrák, módszerek és elvek elfogadtatása, egyben a menedzsment nélkülözhetetlenségének az indoklása.

A menedzserizmus ismert, legfontosabb állításainak a rövid felvázolása mellett néhány hazai empirikus vizsgálat eredményeit ismertetem és elemzem, és vetem össze azokat a vázolt állításokkal – mennyiben jelentek meg, mennyiben érvényesülnek már a magyar felsőoktatásban a menedzserizmus ismérvei. Tanulmányomban nem foglalkozom szervezetszociológiai kérdésekkel, arra vagyok kíváncsi, hogy maguk az érintett egyetemi szereplők mit érzekeltek az átalakulásból. Az elemzett vizsgálatok 2006-ban és 2011-ben folytak, így azok a felsőoktatási törvény 2011-es módosítása előtt állapotot, részben a Bologna-folyamat első éveinek a hatásait jelzik (2011. évi CCIV törvény).

## Elméleti háttér

A menedzserizmus jelenségét a nyolcvanas, kilencvenes években határolták körbe a felsőoktatás kutatásokban. Kialakulását több folyamat is inspirálta, ezek egymással is szorosan összefüggtek. E folyamatok a felsőoktatási expanzióval, az egyetemek, a felsőoktatás funkcióváltozásaival és a finanszírozás átalakulásával voltak kapcsolatban (Clark 1983, Hrubos 2004). A felsőoktatás funkcióinak változásai között leglátványosabb a gazdasági funkciók gyors és radikális átalakulása volt, részben ebbe a folyamatba illeszkedik a menedzserizmus kérdésköre is.

A változások érintették az egyetemek belső struktúráját (Kozma 2011, King 2009), a vezetés kérdéseit, ami az angolszász szakirodalomban a „főhatalom” átalakulását és az arról szóló vitát is jelentette (Clark 1983, Hrubos 2004). A „főhatalom” jellegét és annak „birtokosait” az is befolyásolta, hogy milyen egyetemi modellek alakultak ki (Bárdi – Berki – Ulicsák 2001, Hrubos 2006). A brit modellben a „főhatalom” az „akadémiai oligarchia” kezében volt, állami kontroll nélkül, a kontinentális európai modellben az állam kezében, míg az amerikai modellben a piaci verseny a fő mozgatórugó, alig érzékelhető állami kontroll mellett. A „főhatalom” átalakulására a felsőoktatási expanzió, a gazdasági prosperitás trendjei, és az állami szerepvállalás súlyának a változásai hatottak. Így például Nyugat-Európában a 60-as, 70-es évek felsőoktatási expanziója a gazdasági prosperitás mellett ment végbe, az állam komoly feladatvállalása mellett. A nyolcvanas évekbeli gazdasági megtorpanás paradox módon erősítette az intézményi önállóságot, hisz a csökkenő állami apánázt

az egyetemek pályázati csatornákból, az üzleti szférából és a civil támogatóktól szerzett forrásokkal pótolták, ami az egyetemek gazdálkodó szervezetekké való átalakulásához vezetett, ami változást hozott az adminisztratív és az akadémiai stáb viszonyában, és hozzájárult a menedzserizmus kialakulásához is (Kozma 2011 Hrubos 2004, 2011). Eközben a brit modellben az akadémiai oligarchia háttérbe szorult az állami bürokráciához és a piachoz képest, míg az amerikaiban épp ellenkezőleg, az állami kontroll szerepe nőtt (Hrubos 2004).

A menedzserizmus a menedzsment professzionalizálódási folyamatként és ideológiaként is leírható (Clarke – Gewirtz, et al 2000, Kozma 2011, Kováts 2011). Az egyetemek „menedzser” vezetői, akik között a korábbiakhoz képest nagyon magas a nem akadémiai stábhoz tartozó adminisztratív és gazdasági szereplők száma és aránya, kizárólagos autoritásra tartanak igényt a munkavégzésükhöz szükséges feltételek meghatározásában. Ezen túlmenően arra is, hogy egyáltalán mely kérdések tartoznak a kompetenciájukba, és melyek nem, mely cselekedetek elfogadottak, és melyek nem, illetve a nem elfogadott cselekvésekért milyen szankció jár (Kováts 2011: 483).

A menedzserizmus, azon túl, hogy az egyetemek működésének egy új módját, az átalakuló szervezeti kereteket, ezek kapcsán pedig a különböző „stábok” átalakuló viszonyát jelenti, egyben egy sajátos ideológia is, melyben nagy szerepe van a sajátos szervezeti formáknak és gyakorlati kontrolltechnikáknak (Kozma 2011, Kováts 2011). A menedzserizmus ideológiájának a szerepe az, hogy elfedje és magyarázza, sőt, legitimálja a „menedzserek” hatalmát, a kialakult centralizált vezetést, mely sajátos,

„eszközszemléletű” vezetési kultúrát és metódusokat honosít meg. Ide sorolható az indikátorok, rangsorok, auditok kiemelt kezelése, mellyel elvileg az egyetem, az egyetemi egységek és a tanárok teljesítményét mérik. Csakhogy ez több következménnyel is jár, így például a „centralizált decentralizációval”, melynek eredményeként a felső vezetés egyre inkább eltávolodik az alapfolyamatoktól, az oktatástól, a kutatástól, a hallgatóktól és a tanároktól. Miközben a vezetők érdeke egyetemes érdekként jelenítődik meg, a tanárok egyre inkább kiszolgáltatottabb helyzetbe kerülnek, mely folyamat az oktatók és a kutatók deprofesszionizációjához és proletarizációjához vezet, amit csak erősít, hogy gyengül a kontrolljuk az oktatás és kutatás felett. A menedzserizmus ideológiájának fontos összetevője a kommodifikáció, az áruvá, eladhatóvá tétel, melynek eredményeként a tudás is kontextustól független, birtokolható, tárolható és eladható lesz. A kutatás esetében is a tudás „gyártásáról”, fejlődéséről és felhalmozódásáról beszélnek (Kováts 2011). A menedzserizmus hatást gyakorol az egyetemek irányítására is, melyben az akadémiai, a bürokratikus és a gazdasági vonalaknak kellene együttműködni, eleve eltérő értékrendszer és kultúra alapján (Hrubos 2011). Az eltérő érdekek szervezeti küzdelemmel is járnak a szervezeten belüli hatalomért, befolyásért és presztízsért. Részben a „menedzserizmus” hatására az akadémiai irányítási vonal a legfrusztráltabb, feltételezi, hogy a másik két irányítási vonal az egyetemek eredeti céljait és értékeit elnyomja, megnehezíti azok követését, ráadásul el kell sajátítania a szervezeten belüli és kívüli kommunikációhoz azok „nyelvét”.



A menedzserizmus az átalakuló felsőoktatási, egyetemi „főhatalom”, és az egyetemek működésének a leírására alkalmas. Az átalakulás egyik összetevője az állami szerepvállalás megváltozása, például a felsőoktatás finanszírozásában (Hrubos 2004, 2011, Polónyi 2008, 2010), melyben egyre nagyobb szerepet kapnak a pályázatok, a projektek (ezek jelentős része az Európai Unióban közösségi finanszírozású). A felsőoktatás finanszírozásának átalakulása új társadalmi folyamatok és szereplők kialakulásához vezetett, melyet a „projektosztály” elméletek írnak le (Kováts 2007). Témám szempontjából a „projektosztály”, mint a szakértők sajátos csoportja, akiknek a hatalma az intellektuális tőkéjükön, és a közvetítői szerepükön alapul (közvetítenek a projektessített európai fejlesztési rezsimekhez), megjelenik az egyetemek menedzsmentjében is, hisz különösen a fejlesztési és kutatási támogatások, források meghatározó módon pályázati úton érhetők el.

## **Alkalmazott módszertan**

A menedzserizmus főbb állításait hazai felsőoktatási kutatások eredményeivel vetem össze. Ezek mindegyike a hazai diplomás pályakövetéshez kapcsolódik, az abban részt vevő kutatóműhelyek a kétezres évek közepe óta vizsgálják a felsőoktatás folyamatait, azokat is, melyek szorosabban kapcsolódnak a menedzserizmus kérdéséhez. Az *Universitas Press Felsőoktatási Kutatóműhely* (2006) a rektorok és az oktatók körében folytatott vizsgálata keretében az összes magyarországi felsőoktatási intézmény vezetőjével, 42 fővel készített mélyinterjút. A kutatás másik

mintáját oktatók és szakértők jelentették, közülük 61 főt kérdeztek meg. A mélyinterjúk eloszlásánál figyelembe vett szempontok a következők voltak: főiskola-egyetem, főváros-vidék, képzési területek és az egyes intézményekben betöltött tisztség. A kutatás tematikája a következő volt:

- Rangsorok, hallgatói értékelés
  - rangsorok, ismertségük, fogadtatásuk, hasznosíthatóságuk, „szubjektív” rangsor
  - általában a hallgatói vélemények: rangsorok, oktatók hallgatói értékelése
- A többciklusú képzésre történő áttérés: tananyagfejlesztés, várható hatások, diákok elhelyezkedése
- Munkaerőpiac: képzés és munkaerő-piaci elvárások, intézmények munkaerő-piaci presztízse
- *Oktatók a menedzsmentben, intézményi menedzsment megítélése*

Bár az interjúk tematikailag két kérdéscsoportban (rangsorok és az oktatók a menedzsmentben) kapcsolódnak leginkább a menedzserizmus problematikához, jelen keretekben az „oktatók a menedzsmentben” kérdéscsoportra fókuszálók.

A *Debreceni Egyetemen folyó DPR vizsgálatok* keretében az oktatók egyetemfelfogását, az egyetem funkciójáról kialakult képet elemeztük (Bordás et al., 2012). A félig strukturált interjúkra nyolc kar 23 oktatója válaszolt. A válaszadók azok közül az oktatók közül kerültek ki, akik egy, a Debreceni Egyetem összes oktatójához eljuttatott online kérdőívben vállalták az interjúkon való részvételt. Az

interjúk a felsőoktatás helyzetét, a Bologna folyamatot, a felsőoktatás és a munkaerő-piac kapcsolatát, az oktatók és a hallgatók kapcsolatát érintették.

A hazai DPR vizsgálatok 2010-es, országos, intézményi keretekben folyó megindulása – melyet két, országosan reprezentatív kutatás előzött meg – (Frissdiplomások 2010) nem érintették a „felsőoktatási menedzsment” kérdéskörét. A DPR vizsgálatok elsősorban a hallgatói rekrutációra, a munkaerő-piaci életútra, a hallgatói és frissdiplomás mobilitásra, és a képzőhelyek működésének minősítésére koncentrálnak (Frissdiplomások 2010, 2011). Ismereteim szerint a tanulmányban elemzett két kutatás kivételével e tárgykörben nem folytattak empirikus vizsgálatokat.

## **A menedzserizmus: ahogy az érintettek látják**

### **Egyetemi, főiskolai vezetők és a menedzserizmus**

Az Universitas Press Felsőoktatási Kutatóműhely egyetemi, főiskolai vezetőket és oktatókat érintő mélyinterjúk vizsgálatának egyik, meglepő eredménye, hogy az egyetemi, főiskolai vezetők kevesebb kérdést, problémát emeltek ki a „felsőoktatási menedzsment” kapcsán, mint az oktatók (Oktatói vélemények I.-II. 2006). A vezetők válasza azt mutatják, hogy (2006-ban) még kevésbé érzékelték az intézmények akadémiai és menedzsmenti irányításának a szétválását, különösen a kisebb intézmények esetében.

Ennek ellenére a vezetők úgy látták, hogy az intézményi vezetés feladatköre teljesen átalakult az elmúlt 15 évben, eltéréseket az intézmények mérete és a fenntartó alapján láttak. A vezetők azt érzékelték, hogy a *magánfőiskolák*

beleszülettek a hallgatókért folyó versenybe, a folyamatos fejlesztés, a szervezettség, és a célok erősebb összhangja jellemzi őket, sikeresebbek az akadémiai és a piaci elvek, a stratégiák összhangjának a megteremtésében.

*„...azt mondtam az itt oktatóknak, nem is szeretnek érte azóta sem, hogy ti eddig azt hittétek, hogy egy felsőoktatási intézményben tanítotok. Tévedés, ti egy cégnek dolgoztok, amely felsőoktatási szolgáltatást nyújt. Ez az alapvető szemléleti különbség köztünk és az intézmények 90%-a között Magyarországon ma. Az intézmény irányítási rendszere is úgy néz ki, mint egy cégé. Nincsenek tanszékek, öt központra épül az intézmény irányítása, ezek egyenrangúak...” (Oktatói vélemények I. 2006: 42.)*

Az állami felsőoktatási intézmények esetében nem válik egyértelműen ketté az intézmények akadémiai és menedzsmenti irányítása, a vezetési irányítási rendszerek korszerűtlenek. Gyakori a spontán döntéshozatal, informálisak a keretek és a szabályok. Az intézmények jelentős része vezetői utánpótlás gondokkal küszködik, kevés a szóba jöhető potenciális fiatal vezető. A válaszoló rektorok ekkor korszerűtlennek tartották a vezetői információs rendszereket, a pénzügyi és a gazdasági folyamatok IT támogatását. Az intézményi „Vezetői Információs Rendszerek” (VIR) kiépítésére azóta pályázat is született, elvileg a vezetőknek már számos IT támogató rendszer és szolgáltatás áll a rendelkezésére – ez egy olyan paradoxon, ami épp a menedzszerizmus irányába mutat. Az intézményvezetők az egyetemek, főiskolák hatékonyabb irányítása és működése érdekében olyan struktúrákat, szakembereket és szolgáltatásokat hiányoltak 2006-ban, melyek alkalmazása épp a „menedzszerizmus” irányába

mutat. Ezt támasztja alá a válaszoló vezetők azon véleménye is, mely szerint funkcionális zavarok vannak az akadémiai és a vezetési funkciók szétválasztásnak a *hiánya* miatt. Így azonban felmerül a gyors döntéshozatali kényszer, a hatékony intézményi menedzselés versus az intézményi demokrácia írott és íratlan szabályai közötti választás kényszere, azaz a rektorok érzékelték a vezetés „professzionizmusa” és az intézményes működés, az intézményi autonómia szervei közötti konfliktust – a gyorsaság professzionális vezetést igényel, ami azonban sértheti az intézményi belső demokráciát és az intézményi testületek működésének kompetenciáit. Ez együtt jár azzal is, hogy nincs professzionális menedzsment feladatmegosztás.

*„...az egyetemnek meg kell felelni az állandóan változó, külső piaci és egyéb elvárásoknak. A rektornak ezt kell felismerni, efelé kell menni. Igen ám, de állandóan szavaztatnia kell, mert az egyetem egy demokratikus autonóm intézmény. Csatába kell menni, mert jön az ellenség, de szavazzunk katonák, hogy támadjunk vagy nem! És leszavazzák a hadvezért, hogy ne támadjunk. Ez a nagy ellentmondás, mert az egyetemi demokrácia az nem piac-konform ebben az értelemben. Egyetemi demokrácia kell az oktatásban, kutatásban, de abban nem lehet demokrácia, hogy egy üzletet megkössünk vagy nem...” (Oktatói vélemények I. 2006: 43.)*

A vezetői feladatok ellátását nehezíti, hogy alig van vezetői mobilitás (intézmények között), hiányzik a vezetők képzése és továbbképzése, nincsenek vezetői menedzsment kurzusok, nincs tudatos felsőoktatási vezetői pályaszocializáció, miközben nagy a vezetők leterheltsége.

## **Oktatók és a menedzserizmus**

Az oktatók válaszaiból sokkal inkább kibontakozik a menedzserizmus jelenségeinek a leírása, mint a rektorokéból. Mivel az interjúkérdések mindkét csoport esetében a felsőoktatási menedzsment jelenségeinek a jellemzésére irányultak, valószínű, hogy az eltérő szerepből eredő különbségekről van szó. A rektorok belülről, a vezetés oldaláról, a vezetési funkciók működésének a figyelembevételével fogalmazták meg véleményüket, így elsősorban a vezetési feladatok belső ellentmondásaira koncentráltak. Ezzel szemben az oktatók „kívülről” értékelték a felsőoktatási menedzsmentet. Az oktatók például sokkal inkább gondolták azt, hogy a hallgatói létszám növekedése miatt szétváltak az akadémiai, szakmai, tudományos és az adminisztratív, gazdasági vezetői funkciók, a folyamat külső okaiként a hallgatói létszám növekedésén túl a finanszírozás megváltozását és az új feladatköröket nevezték meg. Ez megfelel a menedzsment irodalom állításainak is, ami azt jelenti, hogy a folyamatot átélő oktatók felismerik, képesek azonosítani az okokat, és azok hatását az egyetemek működésére, benne az irányítás átalakulására.

*„Ez átalakulóban van. Korábban érezhető volt, és nagyon is érthető, hogy az oktatókból kikerülő tisztségviselők nem akarták feladni, és nem is adhatták fel művészi és oktatói tevékenységüket az ügyvitel kedvéért. Tehát idejük és figyelmük nagy részét inkább a szakmára fordították és ezt nagyon helyesen tették. Most van egy törekvés arra, hogy a kétféle feladat személy szerint némileg szétváljon, tehát a tartalmi-szakmai dolgokban inkább a vezető oktatókra háruljon a felelősség, viszont az ügyintézés akár vezetői szintjeire is szakmán kívüliek kapjanak megbízást. Ez*

*valószínűleg elkerülhetetlen, és professzionálisabbá fogja tenni az ügyintézkést...” (Oktatói vélemények II. 2006: 43-44.)*

A vezetői funkciók szétválasztását az is motiválja, hogy azokat együttesen nehéz ellátni. Az interjúalanyok azt tapasztalták, hogy az új funkciók ellátásának komoly humán erőforrás problémái vannak, kevés a felkészült, menedzser szemléletű vezető, azokat gyakran oktatóknak kell szakismeret és gyakorlat nélkül ellátni. Ez is magyarázza, hogy egyre több „szakmán kívüli” kap megbízatást. Az oktatói interjúkból jól kitűnik, hogy a folyamat számos ellentmondást hordoz, amit maguk az érintettek is érzékelnek. Az oktatók úgy látták, szét kell választani a különböző vezetői funkciókat, ami azonban azzal jár, hogy egyre több nem akadémiai szakember kerül a felsőoktatási intézmények vezetésébe – ez megfelel a menedzsment irodalom állításainak.

Ugyanakkor kialakul egy komoly kompetencia vita is, azt illetően, hogy ki vezesse az intézményt, hisz mind az akadémiai, mind a menedzsment vezetés saját magát tartja nélkülözhetetlennek az intézmény működtetésében, így az együttműködés közöttük nem hatékony. E viták mellett azt is érzékelték az interjúalanyok, hogy mintha a gazdasági vezetés került volna központi helyzetbe.

*„a 80-as években talán nem volt ennyire meghatározó a gazdasági vezetés, tehát akkor tényleg volt egy ilyen mítosz, hogy tudományos intézetet tudósoknak kell irányítani. Most ez szinte megfordult. ... a gazdasági irányítás, ami – mivel a pénzről van szó – nagyon központi szerephez került, ugyanakkor abszolút nincs felkészülve. Nem beszélnek idegen nyelveket, EU-s pályázatokról nem tudnak semmit, ...” (Oktatói vélemények II. 2006: 44.)*

Az oktatók komoly problémákat láttak a döntéshozatali mechanizmusban: az intézményi vezetés fokozottabb tájékozottságát a jogszabályi és a piaci környezetet illetően. Ez némiképp ellentmond a „menedzserizmus” professzionizmus tételének, arra utal, hogy az interjúk készítésének az idején, 2006-ban a „menedzserizmus” folyamatai már kibontakoztak, ám az nem hozta magával az intézményi vezetés kellően professzionális működését. Erre utal az is, hogy az oktatók szerint az operatív szintet nem vonják be az intézményt érintő döntésekbe, és nem értékelik a munkáját, az alsóbb szint gyakran csak az „utólagos jóváhagyó” szerepét látja el. Ez a jelenség ismert a menedzsment irodalomból is, az oktatók és az alsóbb vezetési szintek „proletarializációját” jelenti, amit még tovább fokoz, hogy a megváltozott és differenciálódó vezetői struktúra nem épül be a mindennapok gyakorlatába, az ügymenet továbbra is vertikális, hierarchizált, s kevés a horizontális kölcsönhatás, folyamat. (Oktatói vélemények II. 2006: 45.), melynek következtében a vezetői szintek érdekeinek az összehangolása is problémás. Az intézményvezetőkhez hasonlóan az oktatók is úgy látják, hogy az oktatóból lett egyetemi vezetői karrier hátulütőjét jelentik az oktatói szocializáció korlátai.

*„ha valaki a klasszikus egyetemi ranglétrán haladva válik vezetővé, az nem tud olyan hatékony, széles látókörű emberként vezetni, minthogy ha pár évet a munkaerőpiacon töltött volna el ... az egészséges fejlődésnek a legnagyobb akadálya a közalkalmazotti jogviszony ... azok, akik a klasszikus üvegbura alatt cseperedtek akár egyetemi tanárrá, azoknál a bizonyos képességeknek, rutinoknak teljes a hiánya: járatlanság, az ügyeknek a megragadása, hogy kell egy problémát kezelni., hogy kell emberekkel bántani, hogy kell*



*tárgyalási szituációban viselkedni, stb.” (Oktatói vélemények II. 2006: 45.)*

## **A Debreceni Egyetem oktatói és a menedzserizmus**

A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” vizsgálatai keretében on-line kérdőívvel kerestük meg az egyetem oktatóit, közülük 23-an vállalták a személyes interjút is. Az oktatói interjút a Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program hallgatói készítették és elemezték (Bordás et al. 2012). Az interjúk alapján alakítottak ki egy tipológiát, mely alkalmas volt az „egyetem – hallgató – munkaerőpiac” viszonyának az értelmezésére. Az egyes típusok gyakran kevertek, az oktatókat nem mindig lehetett tisztán besorolni egy-egy típusba; a tapasztalat az volt, hogy az egyetem centrikus szemlélet „megfér” a hallgató centrikussal, de kizárja a munkaerőpiac centrikus gondolkodást, mely utóbbi viszont együtt járhatott a hallgató centrikus látásmóddal. Lássuk, mi jellemzi az egyes típusokat, és mi a lehetséges kapcsolatuk a menedzserizmus problematikához.

Az egyetem centrikus szemlélet sajátossága az, hogy központjában az oktatás és a kutatás áll, szoros kapcsolatban az oktatói és a kutatói karrierrel. Egyetemmépe a humboldti egyetem, a nagy presztízsű professzorral, aki jelentős autonómiával bír saját tevékenysége határainak a megvonásában. Ebben az egyetemmépben az egyetem önmagában való értéként jelenik meg, feladata az elitképzés és a minőség (az oktatásban és a kutatásban). A munkaerő-piaci nyitást ez a

szemlélet egyértelműen elutasítja, a munkaerő-piaci elvárások figyelembevételét az egyetemi értékek devalvációjának tartja. Aki az egyetemet „önértékűen” fogadja el, és elutasítja az egyetemen kívüli aktorok véleményének figyelembevételét, lényegében az „akadémiai főhatalom” szempontjait és érdekeit fogadja el, azaz elutasítja a felsőoktatási menedzserizmust.

A hallgató centrikus szemlélet központjában a hallgató képességei, kompetenciái, és azok fejlesztése áll. Aki ezt a típust képviseli, az egyetem legfontosabb szereplőjének látja a hallgatót, akivel szakmai partneri kapcsolatra törekszik. A sok hallgató nem bír negatív jelentéssel, sőt, a felsőoktatási expanziót az e típusba tartozók a társadalom szempontjából pozitív dolognak tartják, a képzés szempontjából pedig adottságnak, amivel együtt kell élni. A hallgató jövőjét az elsajátított gondolkodásmód határozza meg, az egyetem és az oktató feladata ennek az alakítása. A hallgató centrikus oktatók ambivalensen viszonyulnak a felsőoktatási menedzserizmus jelenségéhez; mivel számukra a hallgatók jelentik az egyetemet, impliciten inkább az „akadémiai főhatalom” elfogadása jellemzi őket, „bevont szereplőkkel”, hisz nem eleve elutasítóak a munkaerőpiaccal szemben, és hallgató centrikusságukból eredően a szakmai és hallgatói szervezeteket is el tudják fogadni az egyetemi menedzsmentekben.

A munkaerőpiac centrikus szemlélet szerint az egyetem feladata a munkára, a munkaerőpiacra való felkészítés. Legfontosabb értékként a felhasználható szakmai tudás jelenik meg, fontos e gondolkodásmódban a szoros együttműködés a munkáltatókkal, a munkaerő-piaci szereplőkkel, akiknek az elvárásait figyelembe kell venni a szakmai ismeretek meghatározásakor. Azok, akik ezt a

megközelítést fogadják el, nagy hangsúlyt fektetnek stakeholderek véleményének a megismerésére és a minőségbiztosításra. A vázoltak miatt nyitottak az egyetemi vezetés átalakítására, implicite a „főhatalom” szétosztására több és új szereplők között, akik külső aktorok is lehetnek – bevonásuk azonban történhet a vélemények és jelzések „egyszerű” visszacsatolásával is, ami azonban feltételezi, hogy az egyetemek vezetése nyitott a stakeholderek véleményének és az érdekeinek a becsatornázására is.

## Összegzés

A szakirodalmi és a témával foglalkozó kutatások másodelemzése fő eredménye az, hogy az átalakuló magyar felsőoktatás „akadémiai” szereplői, akik nem feltétlenül azonosak az akadémiai „főhatalommal”, jól érzékelik a végbemenő folyamatok okait és magukat a folyamatokat is, melyek egyik lényeges eleme a „felsőoktatási menedzserizmus”. Tanulmányomban elsősorban azt vizsgáltam, hogy egyetemi vezetők és oktatók mennyire ismerték fel ezeket a folyamatokat (azaz a menedzserizmus ideológiájával nem foglalkoztam).

A kérdéssel összefüggő empirikus kutatások eredményei azt mutatják, hogy a menedzserizmus megítélése ambivalens. Elfogadottnak tűnik, hogy a felsőoktatásban (és környezetében) végbement folyamatok következtében az egyetemek és főiskolák irányításának, a vezetésnek át kell alakulnia. Kérdés, hogyan, hisz az interjúk azt mutatják, hogy erős az ellenérzés az „akadémiai” értékek és érdekek esetleges sérülése miatt. A „menedzsment” irányába történő elmozdulást is ambivalensen értékelik az

érintettek, miközben szóvá teszik az „akadémiai” vezetők hozzáértését a gazdasági és adminisztratív ügyekben, nem tudják elfogadni azt sem, hogy az egyetemek vezetésében háttérbe szoruljon az „akadémiai” vezetés. Ezek az eredmények visszatükrözik a hazai és a nemzetközi szakirodalom főbb megállapításait a „felsőoktatási menedzserizmus” konfliktusos érvényesülését illetően.

## **Felhasznált irodalom**

- BÁRDI Nándor – BERKI Anna – ULICSÁK Szilárd (2001): Nemzetközi tendenciák a felsőoktatásban. In: Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya. Budapest, HTMH. 77-96. p.
- BORDÁS Andrea – Ceglédi Tímea – Németh Nóra Veronika – SZABÓ Anita (2012): „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In: FÓNAI Mihály – SZÚCS Edit (szerk.): A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai. Debrecen, Debreceni Egyetem, 121-140. p.
- CLARK, Burton R. (1983): The Higher Education System. Berkeley, University of California Press.
- CLARKE, John – GEWIRTZ, Sharon – MCLAUGHLIN, Eugene (2000): Reinventing the Welfare State. In: CLARKE, John – GEWIRTZ, Sharon – MCLAUGHLIN, Eugene, E. (eds): New managerialism, new welfare? Sage, London, 1-26. p.
- GARAI Orsolya – HORVÁTH Tamás – KISS László – SZÉP Lilla – VEROSZTA Zsuzsanna (2010):

Frissdiplomások 2010. Budapest, Educatio Tarsadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- GARAI Orsolya – VEROSZTA Zsuzsanna (2011): Frissdiplomások 2011. Budapest, Educatio Tarsadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- HRUBOS Ildikó (2004): A gazdálkodó egyetem. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- HRUBOS Ildikó (2006): A 21. század egyeteme új társadalmi szerződés felé. In: Educatio, 4, 665-683. p.
- HRUBOS Ildikó (2011): A Bologna piramis. A felsőoktatási menedzserizmus megjelenése európai és globális szinten. Educatio, 4, 498-508. p.
- KING, Roger (2009): Governing Universities Globally. Organizations, Regulation and Rankings. Cheltenham, Northampton, Edward Elgar.
- KOZMA Tamás (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. In: Educatio, 4, 461-471. p.
- KOVÁTS Imre (2007): A fejlesztéspolitika projektosítása és a projektosztály. In: Szociológiai Szemle, 17. 3-4. 214-222. p.
- KOVÁTS Gergely (2011): A menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. In: Educatio, 4, 482-497. p.
- POLÓNYI István (2008): Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- POLÓNYI István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? In: Educatio, 3, 384-401, p.
- Universitas Press Felsőoktatási Kutatóműhely (2006): Oktatói vélemények vizsgálata I.-II. Budapest.
- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

**Nyilas Orsolya – Fónai Mihály:**

***Alacsony képzettség és társadalmi hátrányok – munkaerő-piaci programok tapasztalatai a szakirodalom tükrében***

**Absztrakt**

*Az aktív munkaerő-piaci programok elsődleges célja, hogy a tartós munkanélkülieknek illetve a munkaerőpiacról hiányzó más társadalmi csoportoknak közvetlen segítséget nyújtsanak a munka világába való tartós visszajutáshoz. Legfontosabb típusaik a különféle képzési-, foglalkoztatás-támogatási programok, a közcélú foglalkoztatás valamint az aktív segítség a munkakeresésben. Ezek többnyire a sikeres munkavégzéshez szükséges készségek fejlesztésén keresztül próbálják céljukat elérni, mondván a résztvevők készségei a programban való részvétellel megfelelő szintre hozhatók. Tartalmi szempontból a leggyakoribb aktív munkaerő-piaci programtípusok a képzési programok (általános képzés, szakképzés, munkahelyi képzés), foglalkoztatás-támogatási programok (munkaadók támogatása, önfoglalkoztatás támogatása), közcélú foglalkoztatás, illetve aktív segítség a munkakeresésben.*

**Kulcsszavak:** *munkanélküliség, munkaerőpiaci-programok, képzések*

## **Abstract**

### **Low qualification and social disadvantages – experiences of programmes on the labour market in the mirror of literature**

*The primary aim of the active labour market programs is to provide direct help to the long-term unemployed or other social groups which are not represented in the labour market in returning to the world of work in the long-term. The most important types of help are different trainings, employment support programs, public employment and active job search assistance. These mostly try to achieve goals through the development of necessary skills for work, saying the participants' skills may be at an appropriate level if participating in the program. In terms of content, the most common types of active labour market programs are training programs (general education, vocational training, job training), employment support programs (employers support, help for self-employment), public employment and active help in job search.*

**Keywords:** *unemployment, labour market programs, trainings, educations*

## **Felnőttoktatás Magyarországon**

Az utóbbi években egyre többet olvashatunk a felnőttoktatás szükségességéről, annak eredményeiről, de a nehézségekről is. Hazánkban is a felnőttek tanulásának, oktatásának többféle változata alakult ki (formális, non-

formális, informális) E formák a munkaerő-piaci, szakmai, tanfolyam-jellegű átképzéstől a szabadidő eltöltésére irányuló lehetőségig terjednek. Ezek jogi szabályozása országanként különböző, de majd minden országnak van valamiféle, a felnőttképzésre vonatkozó törvénye. Ma már hazánkban is elfogadott az Európai Bizottság „Fehér Könyv”-ének eszméje „az egész életen át tartó tanulásnak” a „második esély intézményei”-nek a szükségessége (Hudomiet-Kézdi 2008).

Mayer József szerint „Csak a magas képzettség és szaktudás nyújthat arra biztosítékot, hogy minél többen megfelelhessenek annak az igénynek, hogy tartósan jelen lehessenek a munkaerő-piacon, és emellett az sem válhat mellékessé, hogy a személyiség gazdagítása (fejlesztése) nem nélkülözhető az egyének szempontjából ahhoz, hogy a tanuló társadalomba történő harmonikus beilleszkedésük a társadalmi kohézió fenntartása érdekében zavartalanul megtörténhessen.” (Mayer 2009)

A Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI) munkatársai egy 2006-ban készült közvélemény-kutatásának zárótanulmányában foglalták össze a problémát:

- „El kell érni, hogy az intézményi szinten megmutatkozó egyenlőtlenségek csökkenjenek, mert e nélkül megoldhatatlanná válik a tanulók esélykülönbségeiben megmutatkozó – sokszor drámai mélységű – szakadékok felszámolása. Magyarországon különösen igaz ez a roma származású személyek esetében. Ehhez elengedhetetlen, hogy az iskolafenntartók törekedjenek a lehető leghatékosabb feltételek



kialakítására és a források leghatékonyabb intézményi felhasználásának támogatására”

- „Az emberek rugalmatlan gondolkodása, félelme az újtól, a bizonytalantól, az ismeretlentől, legyen az helyzet, intézmény, munkahely, lakóhely vagy bármilyen új embereket, új helyzeteket jelentő körülmény. Mindez fokozottan igaz a képzetlenekre, az iskolázatlanokra, a megfelelő kompetenciákkal nem rendelkezőkre.”
- „Az iskolák egyik legfontosabb feladata a hátrányos helyzetű tanulók támogatása esélyeik javítása. Az idő előtti iskolaelhagyás – mint a legsúlyosabb iskolai kudarc – azért orvosolandó probléma, mert a tanulás világát elhagyó tanulók képtelenek lesznek megfelelni a munkaerő-piaci elvárásoknak, a családok és a társadalom elvárásainak, s végül a különféle eredetű szakadékok (digitális, műveltségi, szociális stb.) túloldalára kerülve végleg a társadalom periferiájára szorulnak.”
- „A gazdasági szerkezet átalakulása, a szakmák és az elsajátításukhoz szükséges elméleti és gyakorlati tudás folytonos változása. Nem tudatosodott elég mélyen és elég széles körben, hogy a tudás ma sokkal gyorsabban avul el, mint ötven, húsz vagy akár tíz évvel ezelőtt. Azt sem mindig vallják be őszintén maguknak az emberek, hogy esetleg állásuk elvesztését is tudás-deficitjüknek köszönhetik. Még ha fel is ismerik az emberek a tanulás fontosságát, számtalan olyan valós, vagy olykor csak kifogásként használt akadályozó tényező merülhet fel, melyek gátolják a képzésben való részvételt.”

- „A szakképzettség, a szakmunkások megbecsülésének, a kétkezi szakmák presztízsének az utóbbi években tapasztalható zuhanása, illetve az iskolai rendszerben való képzésük drasztikus csökkenése. Egyes kutatások szerint a gyerekkori, oktatással kapcsolatos tapasztalatok erősen befolyásolják, hogyan viszonyul az egyén felnőttkorában az élethosszig tartó tanuláshoz. Így e rétegek jelentős részét korábbi, a tanulással kapcsolatos negatív tapasztalatai is elriasztják a felnőttkori tanulástól.”
- „A leggyakrabban emlegetett akadályozó tényezők a családi körülmények (kisgyerek, beteg családtag, rossz egészségi állapot, idős kor, időhiány), illetve a lakóhelytől való távolsága miatt a képzés nehéz elérhetősége. Különösen vidéken, az elzártabb településeken jellemző, hogy a tömegközlekedési eszközök ritkán járnak, ezért saját autó hiányában szinte megoldhatatlan feladatot jelent egy távolabbi településen biztosított képzésen való részvétel.”
- „Nincs elegendő információ a képzésekkel kapcsolatban, illetve ami van, az is sokszor nehezen hozzáférhető (részben az előző pontban említett megközelíthetőségi problémák miatt). Gondot jelent azonban az is, hogy különösen a képzetlenebb rétegek számára, az olvasás útján történő információszerzés nem jelent megoldást, mivel sokszor olvasási és értési, értelmezési problémákkal küzdenek.” (NSZFI 2006: 9)

## **Aktív munkaerő-piaci programok**

Az aktív munkaerő-piaci programok célja kézenfekvő: a tartós munkanélkülieknek vagy a munkaerőpiacról hiányzó más társadalmi csoportoknak közvetlen segítséget kívánnak nyújtani a munka világába való tartós visszajutáshoz. Legfontosabb típusaik a különféle képzési-, foglalkoztatás-támogatási programok, a közcélú foglalkoztatás valamint az aktív segítség a munkakeresésben. Ezen kívül léteznek még olyan összetett programok is, amelyek ezek kombinációjából jönnek létre. Ezek többnyire a sikeres munkavégzéshez szükséges készségek fejlesztésén keresztül próbálják céljukat elérni, mondván a résztvevők készségei a programban való részvétellel megfelelő szintre hozhatók. Mindenestre ambiciózusabbak a passzív munkaerő-piaci eszközöknél (pl. segélyrendszer).

Az aktív munkaerő-piaci programok gyors elterjedése az utóbbi húsz évben annak köszönhető, hogy kidolgozói és az abban résztvevők abban reménykedtek, hogy a korábban soha nem látott méretű munkanélküliséget ezek segítségével enyhíteni lehet. Ám az azóta összegyűlt tapasztalatok nem igazolták a hozzájuk fűzött nagy reményeket. Meglepő – írja Hudomiet Péter és Kézdi Gábor – de a programok hatását nehéz megbízható módon mérni. A kérdés ugyanis az, hogy milyen eredményt értek el a résztvevők ahhoz képest, amit akkor értek volna el, ha nem vesznek részt a programban. Különösen a fiatalok esetében ritka a pozitív hatás. A férfiakat és a nőket összevetve pedig a nők esetében gyakoribb a pozitív hatás, mint a férfiaknál. Az viszont biztos, hogy a speciális problémára tervezett, összetett kezelést biztosító programok még ott is sikereket

tudnak elérni, ahol az aktív munkaerő-piaci programok hagyományosan sikertelenek, mint például a tartósan munkanélküli fiatalok esetében. Arra is több példa létezik, hogy a kis létszámmal futó, sikeresnek elkönyvelt programok hogyan veszítenek hatékonyságukból, ha óriási programokká alakítják őket. Mindezek ellenére Európában sokkal inkább azok a nagyméretű nemzeti programok terjedtek el, melyek a programtípusok széles skáláját kínálják. Más példák arra világítanak rá, hogy a programok kötelező jellege – amikor a részvétel visszautasítása a segély megvonásával jár – önmagában is elősegítheti az elhelyezkedést (csak ne kelljen részt venni a programban). (Hudomiet-Kézdi 2008).

Az elmúlt évtizedekben a fejlettebb piacgazdaságokban az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök fokozódó népszerűsége tette szert –írja Kézdi Gábor (2004) – felismerve azt a tényt, miszerint a passzív anyagi ösztönzők kevesek a nagymértékű tartós munkanélküliség jelentős csökkentéséhez, hiszen a problémák hátterében a megfelelő készségek hiánya is jelen van. Ezért is reménykedtek abban a politikai döntéshozók, hogy az aktív munkaerő-piaci programok a készségek javításával növelik a foglalkoztatást, és így közvetlenül segíthetik az ország versenyképességét, és egyúttal csökkentik a segélyezési rendszerek terheltségét. Nem titkolt szándék volt az sem, hogy megfelelő célzottsággal más társadalompolitikai problémákat is egyidejűleg tudjanak megoldani. (Kézdi 2004).

Az aktív munkaerő-piaci eszközöket használó foglalkoztatáspolitikai célja a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű személyek munkavállalását nehezítő körülmények feltárása, az érintett személyek motiválása annak

érdekében, hogy a rendelkezésre álló eszközöket igénybe véve, munkavégző-képességüket megőrizve, illetve javítva be-, illetve visszailleszkedjenek az elsődleges munkaerőpiacra. (Csoba 2010).

Gilbert (idézi Csoba) szerint az aktív munkaerő-piaci politika célrendszerét négy pontban össze lehet foglalni:

- *az érintettek elhelyezkedési lehetőségeinek javítása* – ez részben a közfoglalkoztatások körének megteremtésével, részben a piaci szabályozók foglalkoztatás-ösztönző irányba való módosításával lehet megtenni és az önfoglalkoztatás feltételeinek támogatásával bővíthető
- *növelje az érintettek munkavállaló képességét* – támogató programok, tréningek, képzések, egyéb szolgáltatások finanszírozásával, de ide tartozik a gyermek-intézményrendszer létesítése, kibővített egészségügyi ellátás és az idősgondozás is
- *fejlessze a munkaösztönzést* – vagyis legyen a munkának ára. Adókedvezményekkel, családi támogatások bevezetésével, hogy az alacsony jövedelmű, de munkaviszonyban lévő családok számára is megérje dolgozni járni
- *járuljon hozzá a kívül maradók költségeinek növeléséhez* – minden aktív program lehetővé teszi, hogy szűkítse, szankcionálja azoknak a körét, akik nem akarnak részt venni a munkában vagy a munkára előkészítő tevékenységekben (képzés, tréning, munkatapasztalat-szerzés stb.). (Csoba 2010).

Az aktív munkaerő-piaci politika eszköztára a fentiek értelmében olyan szolgáltatásoknak és ellátásoknak a köre, amely:

- támogatja az átmenetet a munkanélküliségből az elsődleges munkaerőpiacra (tranzitív jelleg)
- megakadályozza a munkanélküliség tartóssá válását, a többgenerációs munkanélküliség kialakulását (preventív jelleg)
- hozzájárul a munkanélküliek képességének, készségeinek fejlesztéséhez (a munkaerő-piaci pozíció javítása vagy szinten tartása)
- az egyéni aktivitás feltételezése a kliens részéről (kezdeményező jelleg)
- a feltételek biztosítása a továbblépéshez (a lehetőség hangsúlyozása a kötelezettséggel szemben)
- annyira nem attraktív, mint az elsődleges munkaerőpiac kínálta lehetőségek (a kevésbé választhatóság elve). (Csoba 2010).

Az utóbbi időben került előtérbe, hogy a tartós munkanélküliség problémája egyszerre munkaerő-piaci és szociálpolitikai probléma is. Korábban a munkaerő-piaci intézményrendszer az országok többségében erre nem fordított kellő figyelmet. Eszközrendszere alapvetően azokra a munkavállalói rétegekre koncentrált, akik munkavállalói képességük birtokában azonnal munkába állíthatók voltak. Akik pedig munkaképességükben korlátozottak voltak, azokat a szociális ellátórendszerbe utalták. (Frey 2007). Ráczné (idézi Csoba) 2007-ben végzett vizsgálata is azt erősíti, hogy a munkaügyi szervezet Magyarországon nincs felkészülve a

munkanélkülieknek nyújtandó speciális feladatok ellátásához. Ebből adódik a rendszer diszfunkcionális működése: formálisan ugyan ellátja a feladatot, leköti az erre felhasználható forrásokat, de hatékonyságát illetően messze elmarad a lehetségestől (Csoba 2006, Csoba 2007, Csoba 2008).

## **Programtípusok**

Az aktív munkaerőpiaci programokat többnyire tartalmuk szerint célszerű megkülönböztetni, vagyis aszerint, hogy milyen típusú szolgáltatást nyújtanak az abban résztvevők számára. Tartalmi szempontból a leggyakoribb aktív munkaerő-piaci programtípusok a következők:

- Képzési programok:
  - általános képzés
  - szakképzés
  - munkahelyi képzés
- Foglalkoztatástámogatási programok:
  - Munkaadók támogatása célszemélyek foglalkoztatása esetén
  - Önfoglalkoztatás támogatása
- Közcélú foglalkoztatás:
  - Önkormányzatok támogatása célszemélyek foglalkoztatása esetén
  - Nonprofit szervezetek vagy magáncégek támogatása esetén
- Aktív segítség a munkakeresésben (tanácsadás)

A legolcsóbb és legegyszerűbb programtípus – a sorrendben az utolsó – a *munkakeresési segítség és tanácsadás*. Nem kell hozzá más, mint egy naprakész nyilvántartás a betöltetlen állásokról valamint képzési lehetőségekről a helyi munkaerőpiacon. A program ezen ismeretek tudatában biztos információval látja el a programban résztvevőket és karrierépítési tanácsokkal látja el őket. Ez a programtípus feltételezi, hogy az álláskereső birtokukban vannak a sikeres munkavégzéshez szükséges készségeknek, és csupán a munkakereséssel van gondjuk, azaz nem elég tájékozottak a lehetőségekről, járatlanok a munkakeresésben, állásinterjúkban. Ezeknek a programoknak fontos célkitűzése, hogy a munkakeresési készségeket javítsa, és tipikusan a felvételi beszélgetésekre koncentrál, az önéletrajzírássra, az állásinterjúkra. Az ilyen típusú tanácsadásnak a költségvonzata általában töredéke a többi programnak. Ezekkel persze csak korlátozott mértékben lehet egy ország vagy kistérség munkaerő-piaci problémáin enyhíteni, de az a tapasztalat, hogy a költséghaszon szempontjából gyakran ezek a legsikeresebbek. Svédországban például minden regisztrált munkanélküli automatikusan részesedik ilyen aktív segítségben – írja Hudomiet Péter és Kézdi Gábor – valamint a betöltetlen állások folyamatos regisztrálása mellett álláskereső és motivációs kurzusokat is tartanak nekik. Az ottani rendszer érdekessége, hogy ezeket nem is tekintik aktív munkaerő-piaci programnak, hiszen a biztosítás része, minden regisztrált tagnak jár. Ráadásul ebből következően a többi program hatását is ehhez a programhoz, mint referenciához hasonlítják, míg más országokban a referenciacsoportot



azok adják, akik semmilyen programban sem vesznek részt.(Hudomiet-Kézdi 2008)

A második legolcsóbb programtípus a *közcélú foglalkoztatás*. Bár közvetlen költségei hasonlóak a többi foglalkoztatási programéhoz, a társadalmi hasznot is figyelembe vevő nettó költségeik alacsonyabbak is lehetnének. Jellemzően állami vagy regionális pénzből az önkormányzatok biztosítják a tartósan munkanélkülieknek. A programban olyan hasznos feladatokat végeztetnek el a résztvevőkkel, amely szolgáltatások piaci alapon történő megvásárlása nehezebb illetve költségesebb lenne. Ide tartoznak a parkok, utak megtisztítása, árvízi mentés stb. Az önkormányzat mellett gyakran nonprofit szervezetek nyújtják a szolgáltatást, és ekkor a program maga egyszerre jelent támogatást a programban résztvevő célcsoportnak és magának a civil szervezetnek. Ezeknek a közmunkaprogramoknak a hosszú távú hatásossága meglehetősen kétséges. A szakirodalomban is csak elvétve találunk olyan programot ahol a résztvevők későbbi foglalkoztatási esélyei szignifikánsan nőttek volna. (Csoba, 2007).

Ennek több oka is van: az egyik az, hogy a legtöbb esetben olyan típusú munkát végeztetnek a résztvevőkkel, amelyektől nem elvárható hogy készségeiket fejlesszék. Sokuknak kifejezett demoralizáló is lehet ha a korábbinál jóval alacsonyabb státuszú feladatot kell ellátnia. A másik probléma, hogy a program szervezői már eleve azokat választják ki a közmunkára, akiknél nem látnak arra esélyt, hogy másfajta programban helyt tudnának állni. Végezetül pedig megállapítható, hogy leggyakrabban a résztvevők ideiglenes pénzügyi támogatását célozzák, és ezt próbálják összekötni a közösség számára hasznos munkavégzéssel.

Arról nem is beszélve, hogy társadalmi szempontból vizsgálva, problémát jelenthet az egyébként is kirekesztett csoportok részvétele az alacsony státuszú közmunkákban, hiszen ez semmi esetre sem biztosít kitörési lehetőséget.(Frey 2007)

Az aktív munkaerő-piaci programok harmadik csoportját a *foglalkoztatási, azaz bértámogatási programok* adják. Ezek már a drágább programok közé tartoznak. Ezeknek a programoknak az egyik típusa, amikor valamilyen kedvezményt, jellemzően bértámogatást vagy adó- és járulékkedvezményt kapnak a munkaadók abban az esetben ha munkalehetőséget adnak a célcsoport számára. A programok másik típusa, amikor az induló vállalkozások kapnak valamilyen állami támogatást. Ebben az esetben maga a vállalkozó a program célcsoportja. A legtöbb bértámogatási program célja, hogy a célcsoport tagjait egy ideig vonzóvá tegyék a munkaadók számára, azáltal, hogy az állam átvállalja a bérköltségek egy részét bizonyos időre. Ezek a programok azon alapulnak, hogy a programban való részvétel (a „kezelés”) ideje alatti munkatapasztalat jelentősen növeli a résztvevő munkaerő-piaci értékét. (Kézdi, 2004). E mögött szakmai, és tágabban értelmezett tudásuk, készségeik, attitűdjük megváltozása mellett a szervezeti hierarchiák, felelősségek megismerése és a munka világába való jobb eligazodás állhat. A képzési programoknál mindenképpen olcsóbbak, és gyakran eredményesebbek is. A legnagyobb előnyük azonban az, hogy valódi, éles helyzetbe állítja a résztvevőket, és valóban olyan készségekre irányul, amelyek szükségesek az adott munkavégzéshez. Összességében nézve, az Egyesült Államok bértámogatási programjai a legsikeresebbek, az Észak-Európában futók inkább sikertelennek, míg Nyugat-

Európában nagyon vegyesnek mondhatók – írja Hudomiet Péter és Kézdi Gábor. Gyakori, hogy az ilyen programok inkább a nők helyzetét javítják jobban, mint a férfiakét, de ennek oka nem egyértelmű – állapítja meg a szerzőpáros.

Az aktív munkaerőpiaci programok legdrágább típusai a *képzési programok*, melyeknek célja, hogy a célcsoportot olyan tudással lássa el, – humán tőkével-, melyet a munkaadók pozitívan értékelnek, így a program a célcsoport foglalkoztathatóságát hosszú távon növelheti. Frey (2007) szerint a kiszorítási hatások itt a legkisebbek, hiszen több képzett munkaerőt egy rugalmasan működő piacgazdaság hosszú távon anélkül tud felszívni, hogy a magasabban végzett piacán romlanának a körülmények. Általában ezek a programok a legdrágábbak, vagyis az állam szempontjából ezek igénylik a legnagyobb hozzájárulást, így a használatuk tényleg csak akkor indokolt, ha más típusú programokkal szemben ezek jóval nagyobb haszonnal kecsegtetnek.

Kraiciné megállapítja, hogy a képzési jellegű programok azon a feltételezésen alapulnak, miszerint a fiatalkorban nem megfelelően elsajátított készségeket és tudást később, felnőttkorban is pótolni lehet, sőt ez célzottabb, rövidebb ideig tartó programokban akár eredményesebb is lehet. Ez azonban empirikusan nem bizonyított. A képzési programok közé tartoznak az általános képzések, a szakképzések és a munkahelyi képzések. Míg az első kettő a normál iskolarendszerhez hasonlóan az osztályteremben történik, tanár illetve kurzusvezető segítségével, addig az utóbbi valódi munkahelyen, a munkafolyamatokat testközelből bemutatva folyik. (Kraiciné-Tibori 2007)

Az általános képzések esetén a program nem közvetlen szakmára készít fel, hanem olyan általános készségek

elsajátítását tűzi ki célul, amelyek a hasznosak lehetnek a munkaerő-piacon. Ilyen például a számítástechnikai ismeretek, idegen nyelvismeret, vállalkozói ismeretek stb.

A szakképzések esetén a program célja egyértelmű: a célcsoportot konkrét szakmai tudással hivatott ellátni. Magyarországon az esetek túlnyomó többségében ilyenkor OKJ-s szakmai papírok megszerzése a cél. Ezeket a munkahelyi képzéseket gyakran egészítik ki később foglalkoztatás-támogatással is. Az ilyen esetekben a résztvevők egy rövidebb képzési periódus után rögtön munkalehetőséghez jutnak, hogy a támogatott idő alatt a lehető legtöbbet sajátíthassanak el az adott szakmáról. (Kraiciné-Tibori 2007)

A képzési programok magas költségeik ellenére a legelterjedtebb aktív munkaerő-piaci programok a fejlett világban. Rengeteg hatástanulmány készült már, de ezek végkövetkeztetési nagyon ellentmondásosak. Lalonde (idézi Hudomiet-Kézdi 2008) az Egyesült Államok képzéseit tanulmányozva tapasztalta, hogy gyakran ugyanarra a programra, ugyanarra az időszakra vonatkozóan is eltérő következtetésekre jutnak, ezért a módszertani és adatkezelési kérdések kulcsfontosságúak az eredmények értékelésénél. Valójában megállapítható, hogy a munkahelyi képzések általában sikeresebbek az osztálytermi képzéseknél, a szakképzések pedig az általános képzéseknél sikeresebbek, legalábbis ha megfelelő alapokkal rendelkező résztvevők kapják.

A képzési programok egyik speciális fajtája az *átképzés*. A strukturális átalakulások következtében tömegek veszítették el munkájukat egy időben, úgy, hogy szakmájuk iránt jelentősen csökkent vagy meg is szűnt a kereslet. Az átképzések célja, hogy azoknak az embereknek, akiknek a

tudása, szakmája feleslegessé vált, megpróbáljanak új, a jövőben sikeresebbnek tűnő szakmákat tanítani. Hudomiet Péter és Kézdi Gábor megállapítja, hogy az átképzések eredményei igencsak vegyes képet mutatnak. De a hatás ott sem túl meggyőző, ahol a programok sikeresnek tűnnek. Az átalakuló gazdaságok közül a legtöbb elemzés Kelet-Németország átképzési programjairól készült. Ezek arra a következtetésekre jutottak, hogy a kilencvenes évek elején, amikor tömegek kerültek be az akkor még viszonylag olcsó programokba, a hatás gyakorlatilag nulla volt. Később, ahogyan megszilárdultak az intézmények, az észlelt problémák után megtörténtek a visszacsatolások, már kevesebb ember vett részt a drágább és hosszabb ideig tartó képzési programokban. A programok hatásfoka ugyan pozitívvá vált, de továbbra is igen alacsony maradt. (Hudomiet-Kézdi 2008).

## **A képzéssel szembeni elvárások a hátrányos helyzetűek esetén**

A tanulási motivátlanság, a halmozottan hátrányos helyzetűek egyik legerőteljesebb jellemzője. E nélkül gyakorlatilag nem következhet be a képzettség iránti igény folyamatos fenntartása, természetesen befolyásolja a tanulási készséget is, tekintettel arra, hogy ezek a hallgatók komoly ismerethátránnyal rendelkeznek, a motiváció és tanulási kényszer fenntartása rendkívül fontos tényező. Tekintettel arra, hogy a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű csoportok alanyai szinte kivétel nélkül valamilyen mentális problémával rendelkezik, elengedhetetlen, hogy egyénre szabott, differenciált

fejlesztésben részesüljenek. (Halmos 2005) E fejlesztés vonatkozik egyrészt a mentális problémák leküzdésére, másrészt természetesen a tanulási, képzettségi és készség problémák leküzdésére.

Sok esetben – éppen a körülményekből adódóan – a halmozottan hátrányos helyzetű emberek még a tanulási motiváció megléte esetén is kommunikációs problémákkal küzdenek, mely természetesen negatívan hat vissza tanulási készségükre és eredményességükre is. A kommunikációs képesség ma már az alapkompenciák közé tartozik, mindkét felsorolt tényező miatt tehát a kommunikációs készség fejlesztése az ismeretszerzési folyamat alapvető feltétele. Halmos (2005) megállapítja, hogy a személyiség stabilizálásának elérése és megfelelő önkép kialakítása a tanulási folyamat alapvető feltétele, hiszen ez meghatározza, különösen egy hosszabb idejű képzés esetén, a képzés folyamán adódó konfliktusok kezelésének módját illetve a tűrésküszöböt.

Sok esetben tapasztalható, hogy pl. a tartós munkanélküliek korábban szerzett szakképesítésükre vonatkozóan sem rendelkeznek már megfelelő kompetenciákkal. Különösen igaz ez a szakképesítéssel nem rendelkezők képességeire. A hiányzó alapismeretek pótlása nélkül sikeres ismeretátadási folyamat nem képzelhető el. Az NSZFI 2005-ben végzett ez irányú kutatása azzal a tapasztalattal zárult, miszerint sok esetben alapvető matematikai, fizikai, kémiai stb. fogalmak, ismeretek hiányáról van szó, még azokban az esetekben is, ahol az alapismereteket hivatalos papír igazolja. Az alapismeretek azért ezekben az esetekben is hiányozhatnak, vagy régen elavultak.

Halmos (2005) felhívja a figyelmet arra is, hogy a hátrányos helyzetű célcsoport döntő többségénél lényeges feladat a

megmaradt munkaköri képesség azonosítása, a munkakörre való alkalmasság, ismeretek képességek és készségek szerinti pontos felmérése. A megmaradt képességek azonosítása az első sikertényezőként értékelhető a hallgató számára. A munkaköri alkalmasság vizsgálata elkerülhetővé teszi a későbbi munkavállalás ellehetetlenülését, a legerősebb kudarcélményt. Ezt követheti a munkaköri képességek megnevezése, majd a pályaaorientáció szakasza. Ha eredményesen akarjuk a foglalkoztatást tartósan megvalósítani, akkor csak ezek után következhet a szükséges szakmai és mentális képességek elsajátítása. A szakmai képességek a követelményrendszerekben és/vagy kidolgozott programokban meghatározottak, a mentális képességek elsajátítása a korábbiakban leírtak szerint individualizáltan kell, hogy történjen. A képzést megelőző, a képzés ideje alatt szükséges szolgáltatások szerepe tehát rendkívül fontos. Itt kell megemlíteni a képzést követő szolgáltatások biztosításának fontosságát is, hiszen az álláskeresés, állásba helyezés és azt követő tanácsadási folyamat a tartós foglalkoztatást segítheti elő. (Halmos 2005)

Jól látható tehát, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek esetében az oktatási folyamat komplexebb, számos olyan kiegészítő elemet tartalmaz, amit egy átlagos képzés nem. Ezek nélkül azonban nem lehet sikeres, és a hatékonysági (elhelyezkedési) követelményeknek sem felelhet meg. Arról nem is beszélve, hogy a hátrányos helyzetűek képzésénél az általánosnál is fontosabb a nyílt, rugalmas elemeket alkalmazó egyéni, differenciált haladású képzési rendszerek alkalmazása. Ez eredményezheti csak már a képzés folyamán is a szociális különbségek csökkentését. Ráadásul a hiányos iskolai végzettségűek túlnyomó

többségének – állapítja meg Györgyi Zoltán – a nappali intézményi rendszerre nagyon hasonlító, a szűk oktatáson túl alig valamit nyújtó felnőttképzési programok nem jelentenek kézenfogható esélyt a felzárkózásra. (Györgyi 2012)

## **Lehetséges kutatási témák és módszerek**

Kutatásunkat igyekszünk minél szélesebb körben, minél több oldalról is megközelíteni, így terveink között szerepelnek az alábbi témák vizsgálata is:

- a *tanulási motiválatlanság* vizsgálata, mely a halmozottan hátrányos helyzetűek egyik legerőteljesebb jellemzője,
- az *oktatási folyamat komplexebb* elemzése – a képzés számos olyan kiegészítő elemet tartalmaz, amit egy átlagos képzés nem. Ezek nélkül azonban nem lehet sikeres, és a hatékonysági (elhelyezkedési) követelményeknek sem felelhet meg,
- a fejlesztés vonatkozik egyrészt a *mentális problémák* leküzdésére, másrészt természetesen a tanulási, képzettségi és készség problémák leküzdésére, melyet elemzni fogunk,
- a hátrányos helyzetűek képzésénél az általánosnál is fontosabb a nyílt, rugalmas elemeket alkalmazó egyéni differenciált haladású képzési rendszerek alkalmazása, amit ugyancsak vizsgálunk.

Kutatásunk egyik központi eleme a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal, és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei



Kormányhivatal Munkaügyi Központjának intézményi elemzése.

Kutatásunk során elemezzük:

- A munkaügyi szervezetek munkaerő-piaci prognózisait, a pályázatokat, azok prioritásait, a célcsoportokat, és a nyertesek csoportját,
- a felnőttoktatási szervezetek közül azokat, melyek a legsikeresebb pályázók; e szervezetek méretét, működési területét, képzési struktúráját, célcsoportjait, tanfolyamait.
- „Mitől intézményi elemzés?” – választ keresünk munkaerő-piaci képzések rendszer-jellegére, a szereplők motivációira, a célokra, és a szervezeti kapcsolatok mechanizmusaira (kapcsolattartás módja, érdekérvényesítés módja, együttműködési módok és hálózatok).
- az alkalmazott eszközök: tartalomelemzés, másodelemzések, interjúk,
- *interjú* készül a munkaügyi és felnőttképzési szervezetek vezetőivel és munkatársaival (az intézményi elemzéshez) valamint a felnőttképzési, munkaerő-piaci tanfolyamok kiválasztott résztvevőivel (a kiválasztás a résztvevő megfigyelés tapasztalatai alapján történik),
- *résztvevő megfigyelés*, melynek célja a tanfolyamok működésének andragógiai szempontú elemzése (szervezés, alkalmazott módszerek, tanítás és tanulás, a hallgatók tanulási stratégiái és eredményességük),
- *kérdőíves* vizsgálat, valamennyi vizsgált tanfolyamon, a hallgatók körében, és

- *panel-vizsgálat*: a végzettek körében (vélemények a képzésről, élettörténet elemzés, eredményesség, elhelyezkedési esélyek, potenciális életvezetési, életmódbeli változások).

## Összegzés

Tény, hogy az ország különböző régiói, megyei és kistérségei munkaerő-piaci helyzete között rendkívül éles különbségek vannak. Egyes térségekben komoly gazdasági fellendülés érzékelhető, alacsony munkanélküliséggel, sőt, egyes esetekben – bizonyos szakmáknál – már időnként munkaerőhiány is tapasztalható. A depressziós térségekben ezzel szemben a munkaerő kínálat jóval meghaladja a keresletet, így hosszú ideje nagy a munkanélküliség, sok a tartósan munkanélküli és – ettől nem függetlenül – a rehabilitációra szoruló emberek száma is nagy.

A képzési kényszer okai egyaránt kereshetők a munkaerőpiacon tapasztalható munkaerő túlkínálat (többségében képzetlen, hátrányos helyzetű) és a minőségi munkaerő iránti igény közötti eltérésekben. Ráadásul a hátrányos helyzetűek száma nő, a társadalom és az oktatás a hátrányos helyzet következményei miatt polarizálódik.

## Felhasznált irodalom

- CSOBA Judit (2006): Foglalkoztatáspolitikai. Debrecen, HEFOP 3.3.1-P-2004-10-0001/1.0 EMIR számú pályázata keretén belül.

- CSOBA Judit (2007): A tradicionális foglalkoztatási programok, és a „komplex programok” a lokális munkaerőpiacon. In: LANDAU E. – VINCE P. (szerk.): Foglalkoztatáspolitikai és nonprofit szervezetek. Tanulmányok a nonprofit szféra átalakuló szerepvállalásáról az EU csatlakozás után. Budapest, KOPING-DATORG Konjunktúra Kutatási Alapítvány Külgazdaság Szerkeztőisége, 78-92.p
- CSOBA Judit (2008): Az „Út a munkához” program első éveinek eredményei. In: Esély, 1, 4-25. p.
- CSOBA Judit (2010): A tisztességes munka. A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye vagy utópiája? Budapest, Szocio-téka.
- FREY Mária (2007): Az aktív munkaerő-piaci eszközök működésének értékelése 2001-2006 között és változásai 2007-ben. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 136-171. p.
- GYÖRGYI Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 155-183. p.
- HALMOS Csaba (2005): A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra. In: [https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/03\\_halmos.pdf](https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/03_halmos.pdf). (letöltés: 2013. június 10.)
- HUDOMIET Péter – KÉZDI Gábor (2008): Az aktív munkaerő-piaci programok nemzetközi tapasztalati. In: Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás. 1, 3-37.p

- KÉZDI Gábor (2004): Az aktív foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálatának módszertani kérdései. Budapest, Munkagazdaságtani Füzetek 2.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária – TIBORI Zsolt (2007): Felnőttképzési kísérlet a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásáért. In: Felnőttképzés, 1, 19-22. p.
- MAYER József (2009): A közoktatás fejlesztése szekció összefoglalója. In:<http://www.ofi.hu/tudastar/szekcioulesek/kozoktatás-fejlesztése>. (letöltés: 2013. 06.10.)
- NFI (2006): Közvélemény kutatások az életen át tartó tanulásról. In:[https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/17\\_kozvelemenykutatasok.pdf](https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/17_kozvelemenykutatasok.pdf). (letöltés: 2013. 06. 10.)
- SPÉDER Zsolt (2002): A szegénység változó arcai. Tények és értelmezések. Budapest, Századvég Kiadó, 98-126.p.

**Támba Renátó:**

## ***Kosztá József leánygyermek-ábrázolásai gyermekkor-történeti megközelítésben***

### **Absztrakt**

*Dolgozatomban az alföldi pusztaság festője, Koszta József leánygyermek-ábrázolásainak gyermekkép-történeti szempontú elemzésére vállalkozom, abból a célból, hogy rávilágítsak az archaikus paraszti társadalom körében élő gyermekkép néhány lényeges vonására, a leánygyermekeket övező gyermekségkonstrukciókat illetően. Az elemzések során mindenekelőtt a néprajzi szakirodalom megállapításaiból indulok ki, összevetve azokat a képi ábrázolás körében tapasztaltakkal. A szemlék során kompozícióelemzési, tartalom-leírási, antropológiai szempontokat egyaránt érvényesítek, hogy mindezek nyomán aztán következtetéseket tehessek a gyermekképre vonatkozóan. Így a látottak (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység) leírásán túl rögzítésre kerülnek a szociokulturális kontextusra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) is, illetve mindezek után tehetünk következtetéseket a már kislánykorban érlelődőben lévő, a leányideállal kapcsolatos értékekre, magatartásbeli elvárásokra vonatkozóan.*

**Kulcsszavak:** *gyermekkép, leányideál, paraszti életrend, gyermekkortörténeti ikonográfia, Koszta József*

## Abstract

### **The girl-representations of József Koszta in childhood historical approach**

*In my thesis I analyze seventeen pieces of József Koszta's paintings, which depict peasant girls. My goal is to analyse the idea of the child in a rural society in an archaic state; I strive to create parallels between the ethnography and the history of childhood concepts. I try to make my thesis more sophisticated by using the methods of iconography and iconology (Erwin Panofsky). My thesis based on previous researches and monographs about the educational habits of rural life (for example Márta Fügedi, Éva Bodovics, Zita Deáky), the iconography of the history of childhood (for example János Géczi, Katalin Kéri, Orsolya Endrődy-Nagy) and my previous studies (for example: parent-child relationship in Szolnok painting, 1880-1920; Working girls in Szolnok painting, 1880-1920). I consider the aspects of the content-description, the composition analysis, the pedagogical antropology and the history of the idea of the child in order to make conclusions with regard the idea of the child. At first I depict the outward appearances (age, gender, location, interaction, activity), after that I collect the signs which refer to the sociocultural situation (material environment: landscape, interiors, clothing), finally I make conclusions regard to the educational values and behavior components, which are associated to the image of the ideal girl and woman. Koszta was a master of creating melancholical atmosphere and he expressed his own world by his paintings (he was a representative of expressive realism). His paintings depict hard rural life and the lifestyle of*

*peasants at that time, therefore his paintings don't show the joyful moments of childhood, but he present the aspects and motives which make children and become quiet and resigned women. Koszta's portraits depict the strict order of archaic rural life, where the main educational values were obedience, dependence, humility and meekness. The main motives and attributes which refer to this fate and these values: a rooster, a vase, a geranium, a glass, an adult-sized chair, the posture, gaze and gestures.*

**Keywords:** *idea of the child, depicting of the ideal girl, the order of peasants' life, the iconography of the history of childhood, József Koszta.*

## **Bevezetés**

Faluhelyen a leánygyermek életét minden ízében a föld törvényei, a közösség ítéletei és a fáradhatatlan munkabírási erénye határozták meg, s a paraszti életelvek által meghatározott leányideál vetítődik előre a képzőművészeti megjelenítések kislány- és leányalakjain is. Koszta József festészete kapcsán is ezt tapasztaljuk, akinek leányábrázolásai festészetének jelentős részét képezik. Ezeken a képeken a modellek az alföldi táj és a földközeli életmód archetipikus alakjaiként jelennek meg, még akkor is, ha ritkán lehetünk tanúi munkatevékenység közvetlen ábrázolásának. Éppen az ábrázolások erőteljes társadalom- néprajzi vonatkozása miatt szükséges vázlatot adnunk a parasztleányi életről, mindenekelőtt a gyermekkép fogalma felől közelítve, mielőtt az elemzéseket megkezdénénk.

## **A szegénysorú falusi leánygyermek élete**

A hagyományos paraszti közösségekben a nevelés mindenekelőtt a családban zajlott, ám arról, hogy a gyermek egész életét a helyi közösséghez igazítsa, a falu egész népe gondoskodott. A gyermeki kíváncsiságnak és spontaneitásnak faluhelyen nem volt különösebben helye, hiszen a cél a szófogadó, dolgos gyermekek nevelése volt, ennél fogva a gyermekek életétszigorú falusi életelvek szabályozták (Sárány és Szilágyi 2000:670-673). A közösség becsületességre, igazmondásra, valláserkölcse, a család iránti felelősségre, a szülők és az idősek tiszteletére tanította a gyermeket, illetve fontos érték volt a mértékletesség, a nyájasság, az alázatosság, az istenbe vetett hit, illetve a munkában való szorgalmasság is (vö. Szuhai 1899:948-952).

Ugyanezek a tanítások és normák voltak érvényesek a leánygyermek nevelésére is. A leánygyermek élete a gyermekkortól távolodva mind ritualizáltabbá vált, viselkedésükben egyre kevésbé volt helye a spontaneitásnak (Sárány és Szilágyi 2000:611). A jó leány ideáljában az alázatos, dolgos paraszti élet rendje tükröződött, s ez a leányideál már a kora gyermekkorban is éreztette hatását. A leányok viselkedésének kitételei voltaképpen az átlagosság, a függőség és az engedelmesség eszményei mentén fogalmazódtak meg (Sárány és Szilágyi 2000:615), s elsősorban a külsőségekben kerültek megnyilvánulásra. Faluhelyen a testi és a morális szféra elválaszthatatlanul összefonódott egymással (Sárány és Szilágyi 2000:612). A „jó leány” mozgását „szemérmes komoly menés”, testhasználatát visszafogottság és fegyelmezettség kellett, hogy jellemezze (Sárány és



Szilágyi, 2000:611-612). A leány rendességére utalt haja és köténye állapota is, melyek köré valóságos rítusok formálódtak (Sárkány és Szilágyi 2000:613-614). A leánynak már kicsi kora óta szófogadónak (Lackovits 1980:259) és hallgatagnak kellett lennie, roppant szemérmesnek és „észrevehetetlennek”, és ha nem ilyen volt, korholták érte. Mindez az erkölcsi tisztaság jele volt (Sárkány és Szilágyi 2000:614-615).

A parasztleányi viselkedés rendkívül fontos összetevőjének számított a munka, s ehhez kapcsolódóan a szorgalom és a „fáradhatatlan munkabírás” erénye, illetve a „folytonos tevékenykedés” (Sárkány és Szilágyi 2000:672), mely hozzájárult a személyes felelősségérzet kifejlődéséhez. Faluhelyen a munka központi jelentőséggel bírt a család életében; e köré szerveződött az erkölcsi rend és a szülők nevelési gyakorlata egyaránt. A gyermek a munkában méretett próbára, a munka során formálódott önbecsülése, önértékelése, de közösségi szerepe is (Deáky 2011:275). A családi együttlét élményét is a munka adta, még ha hajnaltól estig is dolgoztak (Deáky 2011:283). Az út a falu társadalmához és műveltségéhez csakugyan a munkán keresztül vezetett – a gyermek a munkatevékenységeken keresztül fokról fokra, szinte észrevétlenül szerveződött bele a közösségbe.

## **A gyermekkor és a leánygyermeki élet témája a szolnoki festészetben**

A 19. század végén az alföldi művész társadalomban felélénkült az érdeklődés az egyszerű, dolgos parasztember sorsa iránt, így aztán vásznaikon egymás után jelenítették

meg a paraszti élet kíméletlen rendjét és nyomorúságait (Egri 1989:5; Bodnár 1986:111). Ez a demokratikus, plebejikus szemlélet (Egri 1989:5) hatotta át a szolnoki festők képeit is (Bodnár 1986:111), amelyek együttérzéssel tolmácsolják a paraszti élet legkülönbözőbb helyzeteit, élményeit, akár csak az aggkort, a szegénysorsot és a falusi munka világát, de gyermek-tárgyú ábrázolásokkal is gyakran találkozunk az életművekben.

Ezenek az ábrázolásokon azonban ritkán jelennek meg a gyermekélet belülről fakadó, „lélektani” sajátosságai, mint ahogyan azt például Peske Géza bodajki gyermekfestő gyermekjelenetein látjuk („Kemény dió”, „Kutyával játszó fiú”, „Kisfiú kutyával”; NKÖEÖK 2007), vagy Nagy László gyermektanulmányi írásaiban olvashatjuk. Ugyanis sem játszó, sem bandázó gyermekeket nem találunk a szolnoki festők képein, pedig e gyermeklét-motívumok a néprajzi szakirodalomban is hangsúlyozott elemei a gyermeklétnek (vö. Tátrai 1997:40-44.; Bárkányi 2004:113-128.).

A festők célja valójában nem is a gyermekkor ábrázolása volt ezekkel a képekkel, sokkal inkább a paraszti élet rendjének megelevenítése. Sokkal inkább azt kell mondanunk, hogy a paraszti élet alázatos, szótalan rendje bújik meg a gyermekek bőre alatt ezeken a megjelenítéseken. Ez különösen érvényes a leányábrázolásokra, ahogyan Koszta József leányportréira is, melyek hű lenyomatai a hallgatag, szemérmes leánygyermek képének, mely – a néprajzi leírások tanúsága szerint – oly jellemző lehetett akkoriban a felnőttek körében és különösképpen a belenevelődés gyakorlatában.

## **Kosztá József élete**

Kosztá József 1861. március 27-én született Brassóban Kosztá Károly mészárossegéd és Darapói Éva legkisebb gyermekeként (Bényi 1959:6-7.). Gimnáziumi, fényképész-inasi és mintarajz iskolai tanulmányok (Greguss János, Lotz Károly, Keleti Gusztáv, Székely Bertalan) után, Münchenben tanult Hackl és Dietz vezetése alatt (Csiffáry 2002:102). 1905-ben elnyerte a Fraknoi-díjat, így aztán Rómába utazott, ahol két évet töltött (Hárs 1966:15-16). Ezután vidéken dolgozott: Abony, Szolnok, Cibakháza, Nagybánya. 1911-ben Szentésre került, de közben, 1913-ban, Párizsban töltött 9 hónapot (Csiffáry 2002:103). Szentesi letelepedése után ez a vidék szülőföldje helyett is otthonává lett. 1917-ben volt az első önálló, gyűjteményes kiállítása, az Ernst Múzeumban – két nap alatt valamennyi képét megvásárolták. Ezután Európa több országából nyert díjakat, érmeket. A Kossuth-díjjal s a Nemzeti Szalonban 1948-ban rendezett gyűjteményes kiállításával már egész népe ünnepli – a nép, melynek életét szentelte (Hárs1966:15-16).1949. július 30-án halt meg, néhány hónappal élve túl feleségét, Annuskát. (Bényi 1959:48).

## **Kosztá József festészete**

Kosztá József az alföldi festészet egyik legjelentősebb képviselője volt, aki, bár Munkácsy Mihály nyomdokain haladt, s hatottak rá más festők is, mint például Velázquez, Goya, Millet, Delacroix, Roault és Vlaminck, mégis belülről átélten festette a paraszti létállapotot, s sajátosan „kosztás”, indulatos stílusa már-már önkényesnek, mégis hitelesnek

hat. Koszta József ihletője mindvégig az alföldi pusztaság maradt: a magány és a szótalán falusi ember világa volt az ő mikro-kozmosza. Sorsközösséget vállalt a falusi néppel, s attól művészi sikerei után sem távolodott el (Bodnár 1986:11-12).

Ismerői zsörtölődő, szófukar, „csupaideg parasztot” (Németh 1972:30-31), ugyanakkor mély érzésű embert láttak benne. Koszta „plebejikus szemlélete” (Végvári 1952:30-31), lázongó természete jutott kifejeződésre képeinek formanyelvében is. Műveit a drámai ábrázolás, az erős fény-árnyékokra épített fokozott színvilág, az expresszív realista formálás jellemezte (Hárs 1966:15-16). Képeiből szüntelenül érződik a tehetetlenség fölött érzett szenvedélyes düh, a végtelen kétségbeesés az alföldi pusztaság örökké fojtott drámája miatt, ugyanakkor művészetéhez mindennél jobbantartozott hozzá a törekvés a paraszti élet nehéz, ám mégis szép rendjének képi megragadására.

Koszta suhanckoráig hegyvidéki környezetben nevelkedett. Élete nagy részét azonban mégis az Alföldön töltötte, s az alföldi tájat festette aztán mindvégig (Bényi 1959:9). E táj, s a benne élő parasztember élményvilága egészen bensőjévé vált a festőnek, így aztán nem pusztán szemidegein keresztül festette a messzibe vesző, hallgató pusztaságot s annak magányos, ridegtermészetű falusi embereit (Bényi 1959:5.). Vaskos, borongós színfoltjai, valamint nyers, durva felületei ugyanis lénye legmélyéről szóltak. Rideg, magányos falusi ember volt ő maga is, s ez a természete találkozott össze a „festőzseni” tehetségével. Így aztán művészetébe nem lopakodtak bele a művelt városi élet szólamai sem, mint ahogyan a polgári étellel, az irodalommal sem volt különösebben szoros kapcsolata (Vö.

Bényi 1959:10.), noha nem volt műveletlen. Ő ízig-vérig parasztember volt, aki a nehéz falusi életcsöndes, szép, s egyszerre nyugtalan rendjét festette. Mélytüzű képein olykor csak a mezőt látjuk néhány magányosan ácsorgó fával, a fehér árnyalataiban tündöklő házakkal vagy állatokkal, de képein gyakran jelenik meg az ember is, aki szakadatlanul végzifogyhatatlan dolgát, miközben talán rá sem kérdez sorsára.

Kosztá József festményein nem a korábbi népéletkép-festészet sallangjai és sztereotípiái szerint festett népélet köszön vissza, sokkal inkább a paraszti életélmény elevenedik meg e vásznan, mely már kislány kora óta érlelődött benne. Mint vallja, mindig juhásztor szeretett volna lenni, s mellette festő. Később aztán lett is tanyája, már csak, mint írja, a juhok hiányoztak onnan (Csiffáry 2002:104.). Volt azonban felesége, Annuska (Bényi 1959:19-20), akit gyakran megfestett, de időnként más leánymodelljei is akadtak – egy állami gondozásból kivett kislány, Katóka, egy harmadik lány, akinek a nevét nem ismerjük, valamint más kislányok és asszonyok. Idővel ez vált Koszta egyik fő témájává – a leányábrázolás. E kiforrott kolorittal megfestett képek a művész emberábrázolásának mélységéről tanúskodnak, s ennél fogva – véleményünk szerint – képesek a gyermeki komolyság megjelenítésére úgy, hogy közben kifejezésre juttatják az archaikus paraszti létállapot tragédiáját is.

## **Leányportrék – Gyermeki komolyság és paraszti sors**

Kosztza József első önálló, gyűjteményes kiállítása 1917-ben, az Ernst Múzeumban került megrendezésre. A kiállítás egy részét képezték leányportréi, melyek – Bényi László szerint – a honi gyermekábrázolás legigazabb darabjai közül valók (Bényi 1959:35). Koszta „ezeken az arcképeken árulja el lelkének kisugárzó gyengédségét, de persze természetéhez híven, az édeskétség legkisebb nyoma nélkül.” (Bényi 1959:34-35) A kiállítás sikerét az Alkotmány kritikusa, Márkus László a következőképp összegezte: „Egy pompás magyar művészt fedez föl ez a magyar kiállítás, Koszta Józsefet, akinek spanyolos viharzású ereje és borongós magyarsága egy poraiból megelevenedett Munkácsy és egy magyarrá lett Goya szenzációját idézik fel.” (Lázár 1937:80. – Lázár idézi Márkust)

Leánygyermek- és leányábrázolásainak nagyobb része sötét, semleges háttérrel megfestett portré, mely mögül érződik a beállítás aktusa, ám – a vaskos anyagszerűség, a ragyogó színfoltok, a mélytűzű kolorit okán – mégsem érezzük e darabokon a műtermi festészet merevségét. Úgyis beszélhetünk e képekről, mint a paraszti, illetve parasztleányi létállapotot összegző művekről, melyek összefonódnak a lélekábrázolás kosztai mélységeivel és ösztönösségével.

### **A „lány kakassal” típusú ábrázolások**

Leányportréinak egy sajátos csoportját képezik azok az ábrázolások, melyeken a modell egy kakassal kerül

megelevenítésre, ezáltal hangsúlyozva ki az ábrázolt paraszti létállapotba vetettségét. A kakasmotívum egyértelműen a paraszti sors szimbólumaként jelenik meg, hangsúlyosan szerepeltetett alakjával érzékeltetve a falusi élet rendjét. A kakas, illetve a tyúk alakja egyébként alkalmanként önálló tárgyként is visszaköszön a festő vásznain (vö. „Kakas és tyúk”, 1930-as évek, 1.).

1. ábra: Koszta József: „Kakas és tyúk”, 1930-as évek



A „Kislány kakassal” (1917) című festmény (2.) vermeeri és velazquezi hatásokról tanúskodik, ám a felületeken uralkodó vaskos anyagszerűség okán sajátosan kosztásan jut kifejeződésre a paraszti környezet mély indulatokkal telített atmoszférája. A leánygyermek szájának legörbülő vonalai hallgatag, szemérmes természetről beszélnek, ugyanakkor lényéből nemcsak alázatosság és kedves egyszerűség árad, de érződik a csodálkozó gyermeki természet bája is. Hajának „rendes állapota” a leányoktól

megkövetelt önfegyelemre utal. Arcán az arcpír szégyellősségre enged következtetni. Mint tudjuk, a templom előtt a lányok gyakran kicsipkedték egymás arcát, hogy szégyenlősnek tűnjenek, ugyanis csak a szégyenlős lány tűnt a falu népe előtt magát jól viselő leánynak. Mindez az érlelődőben lévő leányideálra utal.

A csendes, visszafogott leányideáljára következtethetünk továbbá a testhasználat motívumai közül olyan elemekből, mint amilyen a kissé előreemelt, félrebiccentett fej, a mélyen ülő, vigyázó, szégyellős tekintet. A test kissé elfordul, ezzel szólaltatva meg haloványan a gyermekkor félszégességét, spontaneitását – annak jele ez, hogy e lányka nem tagozódott még bele egészen a paraszti élet rituális rendjébe. A népviseleti elemek közül megemlíti a vállakon elboruló piros kendőt is, mely finom árnyalataival magán viseli a falusi lét tüztét, illetve megemlíti még a fehér árnyalataiban gazdag ruhácskát – mindez Koszta mélyérzékenységű kolorizmusáról tanúskodik. A kendő valamelyest eszünkbe juttathatja Margarita infánsnő égő, kármin mellbokrétáját.

A semleges háttér sötét tónusai, és a leányalak ruhájának fehér és piros árnyalatai között érződő feszültség révén, illetve a durván felrakott, vaskos színfoltoknak köszönhetően egyszerre válik érzékelhetővé a paraszti élet hallgatag, szertartásos rendje és indulattól való telítettsége, nyugtalansága. Sokatmondóak a leányka szemei is: „A csodálkozó, mélykék szempár – a lélek tükre – Koszta súlyos, borongós egeit idézi, s egy kicsit úgy érezzük, hogy maga a nehéz természetű, kevés szavú, de izzó lelketű



művész néz vissza ránk.”<sup>31</sup>A lányka mintegy paraszti sors szimbólumaként tartja kezében a cirbákos kakast, amely a paraszti leányélet, s egyszerre a paraszti világ összegző igényű műveinek egyikévé avatja a képet. Mindennek köszönhetően a leánygyermek alakja típuszerűen, s közben rendkívül elevenen jelenik meg – egyszerre érzékelhető a lányka pillanatnyi lelkiállapota és a személye mögött húzódó életrend.

---

<sup>31</sup>Hornyik, é. n. – Hornyik Sándor leírása a „Kislány kakassal” című festményről, mely a Kieselbach Galéria honlapján került közlésre. [http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal\\_2210](http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal_2210).

2. ábra: Koszta József: „Kislány  
kakassal”, 1917



3. ábra: Koszta József: „Kislány  
kakassal”, 1917

Az „Annuska a kakassal” (1917) című képen (3.) szintén a paraszti élet hangsúlyos attribútumaként jelenik meg a cirbákos kakas. Mélytüzűen megfestett, nagy alakja mintegy elválaszthatatlanul tartozik hozzá a lánykához, aki úgy tartja magához a kakast, mintha csak a sorsa, az élete volna. A képen a kettéválasztott hajú, kissé leemelt fejű leánygyermek komoly tekintettel, csöndesen néz maga elé, beleegyezően, lényében a hallgatag, visszafogott leány ideálja vetítődik előre. A semleges háttér sötét tónusai és a parasztlányka fehér ruhája között érzékelhető feszültségben jut kifejeződésre a lányka életének szótalan rendje.

4. ábra: Koszta József: „Lány kakassal”, é. n.



A „Lány kakassal” (é. n.) című festményen (4.) már aligha gyermeket, sokkal inkább egy nővé érő lányt látunk,

profilból ábrázolva. A beállításnak köszönhetően kifejeződésre jut a falusi élet szigorú rendje. Ezt a csendes, szertartásos hangulatot a mintás népviseleti elemek csak fokozzák, ahogyan a szemérmességre utaló arcpír és a hajviselet „rendes” állapota is. A lány tekintete egy felnőtt nő komolyságát mutatja: Annuska úgy néz a távolba, mint aki már képes élete távlatait bemérni – egy megállapodott, a falusi élet rendjébe beletanult, beleszerveződött, a felnőtt életre megérett leányt látunk a képen. Mindezt a cirbákos kakas hitelesíti, mint sorsszimbólum, mely az egyén és a közösség sorsának összefonódására utal.

## **A gondokban évvődő leány ábrázolása**

A lélekábrázolás közvetlenségével hat az „Ablak előtt merengő kislány” (é. n.) című kép (5.). E festményen egy karosszékekben ülő, szótlan lánykát látunk. Testének hajlott tartása nagy gondokra utal. E lányka túl van már a lírai utánérzésű gyermekgondokon, s talán nincs senki, akivel nagysúlyú bánatát megoszthatná, hiszen azt már nem illik. Ez által előrevetítődik a szótlan, visszafogott leány ideálja, s az ezzel együtt járó asszonyi magány. A barnás tónusok és a fényviszonyok a merengést és a gondokban évvődést juttatják kifejeződésre, míg a csendéletszerű elemek életképszerű hatást kölcsönöznek a képnek, ez által utalva a mindennapok gyakorlatára. A karosszék csendes méltóságot kölcsönöz a leányalaknak, a háttérben lévő cserép, a ruha és a haj pedig alapvető utalások a paraszti életrendre. E festmény a komoly, szemlélődő leánygyermeki természet elmélyült ábrázolását nyújtja.

5. ábra: Koszta József: „Ablak előtt merengő”



6. ábra: „Annuska a tükör előtt virággal”, é. n.



Az „Annuska a tükör előtt virággal” (é. n.) c. festményen (6.) szintén merengő leányalakot látunk. A tükör az ébredő nőiség bájára és az ábrándozásra egyszerre utalhat. Már-már úgy tűnik, mintha nem is egy, hanem egyszerre kétféle

portrét látnánk Annuskáról, a művész asszonyáról és voltaképpen múzsájáról,<sup>32</sup> hiszen a tükör előtt szomorkásan töprengő, míg a tükörbennagy súlyú gondokban törődő lánytvélünk felfedezni. A kép tárgyi tartalma és reflex-gazdagsága, ragyogó színekben égő stílusa okán portrééletképként hat. Ugyanez az arc található a „Tányértörölgető nő” és az „Olvasó nő” című portrékon is, azonban míg ezek inkább klasszikus paraszti zsánerként hatnak, az „Annuska...” a társasági festmények könnyed, üde báját viseli magán.

Az Annuska-képekkel, mint láttuk, a festő egészen a választott leány személyisége felé fordul. Ezt látjuk „A gondokba merült” (1902) című festményen (7.) is, mely minden bizonnyal az egyik első az Annuska-képek közül. Bényi László így ír a kép témájáról és hangulatáról. „Itt a félszegen becsukott, ölbeejtett kéz, hosszadalmas, s tán hiábavaló töprengés, a munkához szokott kéz ritka semmittevésének jele. A fiatal arc kifejezése olyan, mint akit megkérdeztek, hogy mi fáj és nem tudott felelni. Tekintetében talán egy előbbi, nem is látott sírás nyomával, s megtörtséggel, amely évek folyamán majd árkot ás a szem alá, de most még csak megduzzasztja a szemhéjat. Az ablakpárkányon álló olcsó virágon – a szegényes környezet egyetlen díszén – nem csillan meg napfény, hogy vidámságot, életörömet hirdessen, hanem olyan elárvultan búslakodik, mint „gondokba merült” gazdája.” (Bényi 1959:19) Koszta fejkötős, duzzadt ajkú, akaratos, ám

---

<sup>32</sup>Annuska „lényével teremtetten meg férje köré a csendes munkálkodás és tűnődés atmoszféráját, amelyből a művész csodálatos parasztleány- és asszony portréi nőttek ki. Annuska megfáradt, pihenő, vagy gondokban őrlődő vonásain is felismerhette Koszta a paraszti sorsnak és életformának legbensőségesebb kifejeződését.” (Bényi 1959:19-20)

csöndes, visszafogott leányalakja szemléletesen juttatja kifejezésre a parasztleányi élet kissé szomorú, magányos zónáját. Erre a magányra utal az ablaknál elhelyezett, magában árválkodó virágcserep is. Az összezárt lábak és a fejkötő is a leányélet rendjére utalnak, mely nagyrészt fáradhatatlan munkával és csenddel telik, illetve megannyi elhallgatott törődéssel, gonddal. Mindezzel együtt éppen a magányos évdés ábrázolása révén érződik a leánynak a közösség életébe tagoltsága, mely közösségben a leány számára nincs lehetőség arra, hogy megossza a szívét nyomó mély érzéseket. A leány alakján érződik, lassanként majd ő is beleegyezik hallgatag sorsába, melyben bánatát mindenkinék maga kell, hogy viselje. Fejkötője a közösségbe tagoltság jeleként jelenik meg, s arra hivatott, hogy eltakarja az egyéniséget, s azzal együtt minden bűt és bánatot. Koszta mégis vászonra viszi ezeket a mély érzéseket, hiteles, pátosztól mentes képet alkotva kedveséről.



7. ábra: Koszta József: „A gondokba merült”, 1902



8. ábra: Koszta József:  
„Lány macskával”

Egy magányos szoba szegletében került ábrázolásra a „Leány macskával” (1920-as évek) című kép (8.) modellje, melynek törődő kezei törékeny, szemérmes leányjellemre



utalnak. Szájának vonalai hallgatagságot, ugyanakkor mély érzelmeket tükröznek. A szobába áramló fény kissé életképszerűvé teszi a képet. Hajának rendezettsége, illetve arcának élei önfegyelemre utalnak, illetve érződik a kép mögül a munkavégzés fáradalma is.

## **Katóka-képek**

Több képet ismerünk Katókáról, aki, mint már említettük a művész és feleségének állami gondozásból kivett, egyébként cigány származású gyermeke volt. A „Kati vázával” (1917) c. képen (9.) egy nagy karosszékbe ültetett kislányt látunk, kezében vázával, arcán komoly, szemlélődő, elmélyült arckifejezéssel (Aradi 1965:24-25). A képen hangsúlyosan érződik a gyermekkor befejezetlensége és lírai természete, ugyanakkor érződik a szereppredesztináció leplezhetetlen súlya is: a nagy karosszék, amiben ül, utal arra a felnőttekre méretezett világra, amelybe a kislány fokról fokra, szinte észrevétlenül nő bele. Bényi László elemzésében kiemeli a kép recepciótörténeti vonatkozásait is. „A bájos szertartásosságnak az a mozdulata, ahogyan Katóka hosszú szoknyáját fogja, s öltözkédésének pompás színgazdagsága a velazquezi infánsnők képbeállítását, kis bábfiguráit is emlékezetünkbe idézi. De éppen e felületi visszhang révén döbbenünk rá a távolságra, amely e két világ: palota és putri – s a két művész mondanivalója között tátong. Koszta elmondotta magáról, hogy Velazquez is azok között volt, akik hatottak rá.” (Bényi 1959:35)



9. ábra: Koszta József: „Kati  
vázával”, 1917



10. ábra: Koszta József: „Kislány  
muskátlival”, 1917

A „Kislány muskátlival” (1917) című kép (10.) – vagy ahogyan másképpen nevezik: a „Paraszt-infánsnő” – szentesi tanyavilágból való leánymodellje, a „Kati vázával”

c. kompozícióhoz hasonlóan, szintén egy nagy karosszékekben ül, komoly tekintettel, merev tartással. „Komoly, barna gombszemei rebbenés nélkül figyelnek, ahogyan csak gyermekek tudnak figyelni, megfeszíthetetlenül.” (Bényi 1959:35-36) Katóka ártatlanul, nagy nyugalommal, élénk érdeklődéssel néz ki a képből, akárha mesét hallgatna. Arcának vonásait nem modellálják még gondok, alakjában a fejlődés, a kíváncsiság, a gyermeki nyitottság érződik (Aradi 1965:24; Hárs 1966:19). Öltözkézből és hajviseletéből, elvárt testtartásából azonban következtethetünk a későbbi parasztasszony hallgatag sorsára. Az arcpír a leányideálra mutat előre. Érződik a szófogadó, szemérmes leánygyermek képe. A muskátli a természetes növekedés, az ártatlanság vagy a védelemre szorulás szimbólumaként is értelmezhető – mindenesetre az elmondható, hogy a paraszti élet jellegzetes motívuma. A kép – egyetemben az előzővel – majdnem frontális ábrázolást nyújt, amely egyértelműen a paraszti élet szertartásos hallgatagságát juttatja kifejeződésre, ám a gyermek enyhén elforduló feje, s a nagy, barna, figyelő, szemek révén mégiscsak érzékelhetővé válik a gyermeki báj.

## **Más típusú leánygyermek-ábrázolások**

A „Kislány” (é. n.) című kép (11.) érdekessége, hogy a lányka arcának kidolgozatlansága okán – a többi képpel szemben – nem érződik belőle a lélekábrázolás közvetlensége. E frontális kompozíción a leszegett fej csendes, visszafogott természetre, a muskátli-köteg a parasztleányi életre utal. A képen egyszerre érződik a falusi

életrend nyugalma és indulatos volta, mely előbbi a velázquezi infánsnőkre emlékeztető háromszög kompozíciónak, utóbbi pedig a megfestés „nyersességének” és a bal oldali, felismerhetetlen színfoltnak köszönhető. A kislány lábai köré rendeződő szoknya mintegy a statikusság, a mozdulatlanság érzését kelti, ezáltal mintegy érzékeltetve a szóvalán parasztleányi élet ideálját.

11. ábra: Koszta József: „Kislány”, é. n.



Egészen más jellegű ábrázolás a „Piros fejkendő lány” (1917) című kép (12.), amely a lélekábrázolás közvetlenségével hat. A Vermeer hatását idéző, a leírórészletező megjelenítés elevenségével ható festmény egészen mélyreható leletet ad a modell személyiségéről. A képen a lányka duzzadt ajkai akaratosságra utalnak, ez az akaratosság azonban inkább a földművelő életmódból

fakad, s a közösségi mentalitásból, semmint az egyéni érdekekből. Fejkendője munkára kész állapotot jelez, előrevetítve a dolgos leány ideálját. A nagy, barna szemekben tükröződik az archaikus paraszti világ elszigetelt, borongós élményvilága, a ruházat pedig szintén egy régi, ám tovább élő kultúra hagyományaira utal. A színárnyalatok (ld. kendő), az ecsetkezelés és a fényviszonyok révén érezzük a paraszti élet szertartásos, ugyanakkor nyugtalanságtól fűtött rendjét.



12. ábra: Koszta József:  
Piros kendős kislány, 1917



13. ábra: Koszta József:  
Leány muskátlival, 1920-

Szintén a lélekábrázolás közvetlenségével hat a „Leány muskátlival” (1920-as évek) című kép (13.), mellyel azonban a festő már egyúttal a pillanatnyiság rögzítésére is

vállalkozik. Ahogyan Bényi László fogalmaz, Koszta itt mintegy „rajtaütésszerűen” festi le modelljét, amint azt annak önkéntelen, meghökkent arckifejezése, mélázó, barna tekintete mutatja. E képen nincs közvetlen utalás a leányideálra, hiszen a leány haja kuszált, szemében „mély álmok” ülnek, de a kolorit (főleg a pirosok és zöldek révén) egyértelműen utal a paraszti élményvilágra (Bényi, 1959:36), ugyanakkor üdeséget is kölcsönöznek a kompozíciónak. Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy e képen hangsúlyosabban érvényesülnek az univerzális gyermeklétmotívumok, mint a gyermekképi tartalmak.

A „Leány üveggel” (é. n.) c. képen (14.) az univerzális gyermeklétmotívumokkissé szintén felülírják a gyermekképi tartalmakat. Az ábrázolt lányka haja két copfban végződik, s ez egyértelműen utal a gyermeklét „gondtalanságára”. A mélyen ülő, barna szempár, illetve az akaratosságról tanúskodó duzzadó ajkak gyermeki komolyságra utalnak, a friss kolorit pedig a gyermekkor üdeségét, játszi könnyedségét idézi.



14. ábra: Koszta József: „Leány zöld üveggel”, é. n.



15. ábra: Koszta József: „Masnis kislány”, é. n.



A „Masnis lány” (é. n.) című festményen (15.) érződik a modell csendes, visszafogott jelleme, illetve módosabb körből való származása. Szülei kistafíroztatják lányukat, s ezzel egyúttal már treníroztatják is őt a későbbi leányéletre. Tekintete már-már érett bájról vall, afféle leánybüszkeségről, arca pirosposzsgás ábrázata pedig szemérmességre, visszafogottságra utal.

Az előző leányalak kistafírozott állapotával szemben a „Leányfej” (1920-as évek) című kép (16.) egy szerény leányt ábrázol, akinek lényéből szegény sors árad, akárcsak Fényes Adolf „Fiúfej” (é. n.) című festményéből. Erre utal a vállakon leomló, rendezetlen haj is, a benne viselt virágmotívum pedig a lányka alacsonyabb sorát jelzi. Mélyen ülő, barna gombszemai, komoly tekintete a Katóka-ábrázolásokkal rokonítják e kép modelljét, melyekről írásom korábbi részeiben adtam elemzést. Gyermeki nyitottság, elevenség és kiszolgáltatottság egyszerre érződik e képből.

Egészen más mondható el a „Lány virággal” (é. n.) c. festmény (17.) módosabb körből való modelljéről, melynek gondtalan, bámész arcán ugyancsak nem érződik különösebben a falusi élet szertartásos hangulata, ám a lélekábrázolás közvetlensége és a paraszti élményvilágra utaló kolorit elevensége itt is szembetűnő.



16. Koszta József: „Leányfej”, 1920



17. Koszta József: „Lány virággal”, é. n.

## Összegzés

Kosztá mestere volt a melankolikus atmoszfé-  
teremtésnek, s élete végéig mintegy belülről átélten festette  
az alföldi létállapotot. Képein mindig a paraszti élet  
rendjéből szólaltat meg valami lényegit, s ez alól nem  
kivételek leánygyermek-ábrázolásai sem. Ugyanis e  
képeken a művész nem azt mutatja meg, ami a  
gyermekkorban pillanatnyi és önfeledt, hanem azt, ami a  
leánygyermeket észrevétlenül vezeti a hallgatag, csendes  
parasztasszonyi sors felé.

Kosztá már-már típusossá merevített, s közben mélytüzűen  
és indulatosan megfestett portréin a pusztá  
megjelenésében kedves, még befejezetlen gyermek lényén  
óhatatlanul érződik a paraszti élet archaikus, szigorú  
rendje, a későbbi érett asszony szemérmességé, illetve  
alázatos beletörődése a dolgok rendjébe. Ezt a sorsot  
sejtetik az olyan attribútumok, mint amilyen a cirbákos  
kakas, a muskátli vagy a váza, a felnőtt világra méretezett  
karosszék, de érzékelhető mindez a gyermek testtartásából,  
tekintetéből, taglejtéseiből, illetve a háttér és az alak  
viszonyából is.

## Képjegyzék

- Koszta József (1861-1949): A gondokba merült,  
1902. – Bényi, 1959, 2. kép

- Koszta József (1861-1949): Ablak előtt merengő kislány, é. n. – Budapest Aukció – <http://budapestaukcio.hu/festo/kosztajozsef/ablak-elott-merengo-kislany>
- Koszta József (1861-1949): Annuska a kakassal, 1917. – Axioart – [http://axioart.com/index.php?op=live\\_item&id=448546](http://axioart.com/index.php?op=live_item&id=448546)
- Koszta József (1861-1949): Annuska a tükör előtt virággal, é. n. – Kieselbach Galéria és Aukcióház – [http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-tukor-elott-viraggal\\_277](http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-tukor-elott-viraggal_277)
- Koszta József (1861-1949): Kakas és tyúk. 1930-as évek. – Bényi, 1959, 65. kép
- Koszta József (1861-1949): Kati vázával, 1917 k. – Száz szép kép. Laskay szerk., 2006. <http://mek.oszk.hu/03400/03424/html/szuletes.htm>. [Bényi, 1959, 40. Ezen a címen: „Kislány vázával”, 1917 k.]
- Koszta József (1861-1949): Kislány kakassal, é. n. – Kieselbach Galéria és Aukciósház – [http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal\\_2210](http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal_2210)
- Koszta József (1861-1949): Kislány muskátlival („Muskátlis kislány”), 1917. – Egri 1989, 19. kép. [Bényi, 1959, 42. kép. Ezen a címen: „Muskátlis kislány”, 1917 k.]
- Koszta József (1861-1949): Kislány virággal, é. n. – Kieselbach Galéria és Aukciósház – <http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-viraggal-1704>
- Koszta József (1861-1949): Kislány, 1910 k. – Kieselbach Galéria és Aukciósház –

[http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany\\_-1910-korul\\_23928](http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany_-1910-korul_23928)

- Koszta József (1861-1949): Lány kakassal, é. n. – Kieselbach Galéria és Aukciósház – [http://www.kieselbach.hu/alkotas/tyukos-lany\\_9285](http://www.kieselbach.hu/alkotas/tyukos-lany_9285)
- Koszta József (1861-1949): Lány virággal, é. n. – Magyar vagyok – <http://www.magyarvagyok.com/galeria/hiressegek/4779-Koszta-Jozsef/20038-Lany-viraggal.html>
- Koszta József (1861-1949): Leány macskával, 1920-as évek. – Bényi, 1959, 45. kép
- Koszta József (1861-1949): Leány muskátlival, 1920-as évek. – Bényi, 1959, 55. kép
- Koszta József (1861-1949): Leány üveggel, é. n. – Kieselbach Galéria és Aukciósház – [http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-zold-uveggel\\_1661](http://www.kieselbach.hu/alkotas/annuska-zold-uveggel_1661)
- Koszta József (1861-1949): Leányfej, 1920 k. – Egri 1989, 21. kép
- Koszta József (1861-1949): Masnis lány, é. n. – Icollector – [http://www.icollector.com/Koszta-Jozsef-1861-1949-Masnis-l-ny\\_i984370](http://www.icollector.com/Koszta-Jozsef-1861-1949-Masnis-l-ny_i984370)
- Koszta József (1861-1949): Piros kendős lány, 1917 k. – Képzőművészet Magyarországon – <http://www.hung-art.hu/index-hu.html>

## Felhasznált irodalom

- ARADI Nóra (szerk.) (1981): A magyarországi művészet története. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- BALASSA Iván – ORTUTAY Gyula (1980): Magyar néprajz. Békéscsaba, Dürer Nyomda.
- BÁRKÁNYI Ildikó (2003): Paraszti játékszerek Csongrád megyében. In: D. MATUZ Edit – RIDOVICS Anna (szerk.): Játszani jó! Történelmi barangolások a játékok birodalmában. Budapest, Budapesti Történeli Múzeum, Magyar Nemzeti Múzeum, Szegedi Móra Ferenc Múzeum.113-128. p.
- BÉNYI László (1959): Koszta József. Budapest, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.
- BODNÁR Éva (1986): Az újra felfedezett Tornyai. Budapest, Gondolat.
- BODOVICS Éva (2011): Gyermekélet és gyermekhalál a paraszti társadalomban. In: Zempléni Múzsza, 1, 5-19. p.
- CSEKŐ Csilla (2000): A gyermeknevelés néhány aspektusa hagyományos falusi közösségekben. In: Kéri Katalin (szerk.): Ezerszínű világ: mozaikok a nevelés történetéből V. Pécs, Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet. In:<http://vmek.oszk.hu/01800/01887/html/ezerszo05.htm> (letöltés: 2012.01.02. 02:32)
- CSIFFÁRY Gabriella (szerk.) (2002): Születtem... Magyar képzőművészek önéletrajzai. Budapest, Palatinus, 102-104. p.
- DEÁKY Zita (2011): A kisgyermekkor történeli néprajza Magyarországon. Budapest, Századvég.
- EGRI Mária (1977): A szolnoki művésztelep. Budapest, Képzőművészeti Alap.
- EGRI Mária (1989): Koszta József. Budapest, Corvina.

- ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2010): Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein. In: Iskolakultúra, 7-8, 137-147. p.
- GAZDA Klára (2008): Gyermekvilág Esztelneken. Budapest, Ős-kép Kiadó.
- GOLNHOFER Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- HÁRS Éva (1966): Csók, Koszta, Rudnay. Budapest, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.
- HORNYIK Sándor kritika a „Kislány kakassal” című festményről.  
In:[http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal\\_2210](http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-kakassal_2210) (letöltés: 2013.06.09. )
- KISS Lajos (1943): A szegény asszony élete. Budapest, Atheneum.
- LACKOVITS Emőke (1980): Adalékok a falusi gyermekek életéhez Veszprém megyében, 1868-1945. In: Veszprém Megyei Múzeumok Közleményei. In:[http://epa.oszk.hu/01600/01610/00015/pdf/vmm\\_15\\_1980\\_15\\_lackovits.pdf](http://epa.oszk.hu/01600/01610/00015/pdf/vmm_15_1980_15_lackovits.pdf). (letöltés: 2012.12.28.)
- LÁZÁR Béla (1937): Koszta József művészete. In: Magyar művészet, 3.
- NKÖEÖK (2007): Bodajk története III. – Bodajk híres festői.  
In:[http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesszek\\_ertekei/Bodajk/pages/bodajk\\_tortenete\\_iii/001\\_peske\\_geza.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesszek_ertekei/Bodajk/pages/bodajk_tortenete_iii/001_peske_geza.htm). (letöltés: 2012.12.28.)
- PUKÁNSZKY Béla (2001): A gyermekkor története. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- SÁRKÁNY Mihály – Szilágyi Miklós (szerk., 2000): Társadalom. [Magyar néprajz. VIII.] Budapest,

Akadémiai Kiadó. In: <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/08/index.html>. (letöltés: 2012.07.01.)

- SZUHAI Benedek (1899): Arany ÁBC – In: Sárospataki Lapok, 46, 948-952. p.
- TÁTRAI Zsuzsanna (1997): Falusi gyermekélet Magyarországon. In: História, 5-6, 40-44. p.
- VÉGVÁRI Lajos (1952): Szolnoki művészet. Budapest, Művelt Nép.



**Varga Eszter – Gordon Győri János:**

## ***Értékek és kultúrák: Dél-Koreai és magyar nevelési értékek összehasonlítása***

### **Absztrakt**

*Az utóbbi évtizedekben más tudományterületekhez hasonlóan az értékszociológiai vizsgálatok körében is fontossá vált a kultúra, mint az értékpreferenciákat befolyásoló tényező vizsgálata (Hofstede, 2005; Javidan et al., 2004; Bond et al, 2004). Jelen írásunkban a koreai és magyar nevelési értékek összehasonlítására vállalkozunk, a World Value Survey eredményei alapján, amelynek negyedik hullámában (1998) mind Dél-Korea (n=1249), mind pedig Magyarország szerepel (n=650). Az elemzés során összevont nevelési értékmutatót alkottunk, amely a koreaiak esetében is és a magyarok esetében is négy faktor mentén különült el. Eredményeink azt mutatják, hogy a kulturálisan meghatározott értékpreferenciák különbözősége a nevelési elvekben is tükröződik, mivel a kelet-ázsiai társadalmakra jellemző konfucianus értékek jelentős mértékben különböznek a nyugati társadalmak individualista értékvilágától.*

**Kulcsszavak:** *nevelési értékek, konfucianizmus, Dél-Korea, kulturális különbségek*

## Abstract

### Values and Cultures: Comparing the South-Korean and the Hungarian parenting values

*The culture have been become as an important affecting factor of value preferences within the field of values sociology in last decades (Hofstede, 2005; Javidan et al., 2004; Bond et al., 2004). In this paper we undertake the comparison of the Korean and Hungarian educational values on the basis of World Value Survey fourth wave (1998) in which participated South Korea (n=1249) and in Hungary (n=650) as well. In our analysis we have created parenting value index, which is varied four main factors for both country. Our results show that, cultural differences in value preferences are reflected in parenting values, as typical of East Asian societies, the Confucian values are significantly different from the individualistic value systems of Western societies.*

**Keywords:** parenting values, Confucianism, South-Korea, cultural differences

## Bevezetés

Napjainkra Magyarországon is egyre több figyelmet kapnak a kulturális különbségekre alapozott neveléstudományi kutatások, ez többek között a magyar iskolákban egyre nagyobb számban megjelenő kelet-ázsiai bevándorló családok gyermekeinek köszönhető. (Gordon Győri 2006, 2009; Sebestyén 2009). A Magyarországon élő vietnami és kínai tanulók vizsgálata mellett azonban kisebb figyelmet

kaptak az itt élő és (szinte kizárólag) a felsőoktatásban tanuló dél-koreai diákok, illetve a rájuk jellemző, nyugatitól eltérő kulturális szokásrendszer vizsgálata. Jelen írásunkban áttekintjük a kelet-ázsiai, konfuciánus társadalmakra jellemző nevelési értékeket, amelyek a kulturális szempontú értékszociológiai vizsgálatok alapján jól elkülöníthető keleti értékrendszerbe ágyazottan jelennek meg. Ezen túlmenően, mintegy a konfuciánus társadalmak egy prototípusával, Dél-Koreával, és az ott jellemző nevelési értékekkel kívánunk részletesebben foglalkozni, a *World Value Survey* (WVS) negyedik hulláma (1998) nevelési értékekre vonatkozó változóinak másodelemzésének segítségével. Az elemzés aktualitását, a szerzők jelenlegi kutatása adja, amely a Magyarországon felsőoktatásban tanuló koreai hallgatók oktatási életútjainak feltérképezésére fókuszál, arra, hogyan kapcsolódnak a nemzetközi felsőoktatási trendekhez. A magyar felsőoktatáson belül, a Debreceni Egyetemen egyre növekvő számban fordulnak elő koreai diákok, jelenleg majd száz fő tanul az egyetem orvostudományi karán, és az ország többi nagy egyetemének orvosi karain is hasonló növekvő számban képviseltetik magukat. Ezért fontos, hogy megismerjük kelet-ázsiai kulturális jellemzőiket, a társadalmi összefüggésekbe ágyazva. Jelen tanulmány ezen összefüggések értékszociológiai alátámasztását nyújtja azáltal, hogy megvizsgáljuk, a koreai társadalomban milyen nevelési értékek mentén nevelkedtek a jelenleg felsőoktatásban tanulók, és melyek azok a főbb pontok, ahol eltérés mutatkozik a nyugati, ezen belül pedig a magyar nevelési értékekhez képest.

A gyermeknevelési elvek alakulása azért fontos egy társadalom vizsgálatának szempontjából, mert a

gyerekekkel szemben támasztott követelmények, elvárások, egyben a társadalom jövőképét is tükrözik, a fiatalok értékrendszerének megalapozásában is fontos tényezőt játszanak. Ennek az az alapja, hogy milyen kép él az emberekben a jövő társadalmáról és mi az, amit értékesnek tartanak, amely elősegítően hat a felnövekvő generáció életére (Szabados, 1995:60).

## **A kultúra szerepe az értékek alakulásában**

A szakirodalomban az érték megfogalmazására többféle megközelítés is létezik. Váriné (1987) értékfogalom meghatározása szerint, az értékek a társas cselekvéssel, ennek normatíváival és céljaival összefüggő kognitív képződmények, a közös tapasztalat és cselekvés, a társadalmi orientáció támpontjai. Összekapcsolódnak a jó és a rossz értékelő dimenziójával, kijelölik a dolgok események, helyzetek fontosságát, így a társadalom önszabályozó eszközeiként funkcionálnak, tehát részei az egyéni és csoportos viselkedés társadalmi kontrolljának. Sajátos kultúrafüggő objektívációs rendszerekként tekinthetjük őket (Váriné 1987:55).

Az utóbbi évtizedekben más tudományterületekhez hasonlóan az értékszociológiai vizsgálatok körében is fontossá vált a kultúra, mint az értékpreferenciákat befolyásoló tényező vizsgálata (Inglehart & Baker, 2000; Hofstede, 2008; Javidan et al., 2004; Bond et al, 2004). Erre elsősorban az egyes kultúrák eltérő államberendezkedése, gazdasági fejlettsége, társadalomszerveződése, és társadalmi intézményeik működésének vizsgálatához volt szükség. A kulturális szempontú értékszociológiai

kutatások egészen az 50-es évekig nyúlnak vissza. Például Morris (1959) megállapítása szerint a preferenciális magatartás legerősebb prediktora a nemzeti kultúra. Ő a keleti és nyugati diverzitás kifejezést használta, a keleti kulturális diverzitásra az értékek homogenitása jellemző egyéni szinten, míg a nyugati kulturális diverzitásra az jellemző, hogy az egyénben konfliktusok keletkeznek az egyes értékrendek ütközése által (Varga 2003: 134). Hofstede (1980) a világ több mint ötven országában, az IBM teljes alkalmazotti állománya körében végrehajtott empirikus kutatásában négy olyan területre hívja fel a figyelmet, amelyekre kultúránként eltérően alakulnak, ezek a társadalmi egyenlőtlenség, beleértve a hatalomhoz fűződő viszonyt is; az egyén és a csoport közötti viszony; a maszkulinitás és a feminitás közötti különbségek; a bizonytalanság és az agresszió kezelése (Varga, 2003:136). Triandis és munkatársainak (1986) megállapítása szerint a társas viselkedés kulturális különbözőségeinek legfontosabb meghatározója az individualizmus vagy kollektívizmus felé való eltolódás (Váriné 2003: 155). Javidan és munkatársainak kutatása (1992) az értékszociológiában jól ismert GLOBE-kutatás, amely a teljesítmény-orientáció, bizonytalanságkerülés, humán orientáció, kollektívizmus, magabiztosság, jövő orientáció, hatalmi távolság dimenziói mentén vizsgálja az egyes kultúrákat. Eredményeik alapján klasztereket alkottak, létrehoztak egy konfuciánus Ázsia klasztert (Japán, Korea, Kína, Szingapúr, Tajvan, Hong Kong), amelyre a szorgalom, önfeláldozás, és a késleltetett öröm volt a leginkább jellemző (Javidan et al. 2004). Bond és munkatársai (2004) a Kínai Értékrend Vizsgálat keretében néhány teljesen egyedülálló, konfuciánus érték meglétéről számoltak be,

például a szülők iránti önátadó tisztelet, vagy a hagyományok tisztelete, ami nem jelenti azt, hogy ezek ne léteznének a nyugati kultúrában, csupán nem akkora jelentőséggel bírnak, mint a keleti kultúrában (Matthews 2000:1). Inglehart (2000) pedig arra mutatott rá –ezzel megalkotva a világ értéktérképét –, hogy a kultúra hatással van az értékrendre, összefüggésben a gazdasági fejlettséggel.

## **A konfuciánus társadalmakra jellemző értékek dimenziói**

A kelet-ázsiai gondolkodás tekintetében a konfucianizmus jelentősége megkerülhetetlen, ugyanakkor fontos azt is hangsúlyozni, hogy Kínában és a többi konfuciánusnak nevezett országban nem csak a konfuciuszi tanításoknak volt nagy hatása, Kelet-Ázsiára vallási és filozófiai, így a nevelési értékek szempontjából is a sokféleség jellemző. Egyes területein olyan filozófiai rendszerek is születtek, amelyekben az egyén, a társadalom, valamint a hatalom viszonya teljesen másként alakult, mint a konfuciánus filozófiában. Például a régió országaiban évezredekre visszanyúló hatása van a buddhizmusnak, sintoizmusnak, amelyek nagy mértékben különböznek a konfuciánus társadalomfilozófiától, valamint olyan területek is vannak, ahová Konfuciusz hatása soha nem jutott el, pl. India vagy a muzulmánok lakta területek, Indonézia, Malajzia (Gordon Győri, 2009). A gyermeknevelés gyökerei Kínában, Japánban, Koreában és Vietnamban a konfucianizmusra vezethetők vissza, különösen Mencius és Buddha tanításai terjedtek el az ázsiai régiókban, bár ezek a források csupán

néhányat reprezentálnak a gyermeknevelés tekintetében is a számos történeti perspektíva közül Ázsiában (Chao & Tseng 2002:60).

Így Ázsia, ezen belül pedig Kelet-Ázsia olyan hatalmas, és az értékek szempontjából olyan sokszínű régiónak tekinthető, amely olyan heterogén kulturális és vallási jellemzőkkel bír, hogy nincs egyetlen értékrend sem, amely logikusan jellemezné ezt a régiót. Az ázsiai értékekkel kapcsolatos vitákban különböző érveket vonultatnak fel egymással szemben, azonban néhány közös vonás figyelhető meg a korábbi ázsiai érték-szakirodalomban, amelyek empirikus kutatásokkal is alátámasztottak, akárcsak a már említett Kínai Értékrend Vizsgálat. Például Goh Chok Tong (1994) szerint (idézi Kim 2010:320) az ázsiai értékrendszer egyfajta közösség- és nemzettudattal, fegyelmezett és szorgalmas emberekkel, erős erkölcsi értékekkel és családi kapcsolatokkal jár együtt. A kelet-ázsiai értékrendszer a következő dimenziók mentén fogható meg a legjobban: kollektivista társadalom-felfogás; a családcentrikusság, a szülők iránt érzett önátadó tisztelet; a közösségelvűség, a csoportcélok előnyben részesítése; a tisztelet a felsőbb hatalom iránt, az erős vezetés preferenciája; a munka-etika és a tanulás, fontos az önfegyelem, a kemény munka és a takarékoság. (Kim 2010:320); az ember lényegét alapvetően relációban képzei el, interperszonális kapcsolatok szerinti meghatározottság (Kim & Park 2006:424); a családi élet elvei szerint szerveződik a legszélesebb értelemben vett társadalom is. Yang (1999) egy más felosztásban tárgyalja a konfuciánus értékrend alapelveit, amelyek a következők: önművelés, mások kényelmének biztosítása, őszinteség és tisztelet: a szülők iránti önátadó tisztelet, a megbocsátás, hűség, és az igazság

(Yang 1999:218). Az oktatáson/tanuláson keresztüli önművelés a konfucianizmus egyik alapelve. Az oktatásra/tanulásra konfuciánus értelmezésben, nem csak a készségek és szakértelem fejlesztésének, vagy a társadalmi ranglétrán való feljebbjutás eszközeként tekintenek, inkább belső értékként, mint az emberi erények kiművelésének a folyamatára (Kim 2010:323).

Ugyancsak Kim (2010) értékrend-vizsgálatokkal végzett (*World Values Survey, the Asia Barometer, the East Asia Barometer*) másodelemzéséből kiderül, hogy a kelet-ázsiaiak szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a közösségi értékeknek és a munkaetikának, mint a nem ázsiaiak. A kelet- és délkelet-ázsiaiak jelentősen különböző attitűddel rendelkeznek a család fontossága és a rend és a hatalom értékelésében, nem sokkal különböznek a közösségi normákat, bizalmat és munkaetikát illetően. A régióközi összehasonlításban a családi értékek és a hatalmi orientáció szignifikánsan alacsonyabb a kelet-ázsiaiak között, összehasonlítva a nem ázsiaiakkal és a délkelet-ázsiaiakkal, ez ellentmond annak, amelyet az ázsiai értékek létjogosultságának hívei állítanak. Ennek magyarázata leginkább abban áll, hogy a régióra nézve összetett és átfogó elemzést végzett a szerző, olyan módszereket használt, amely kifejezetten számításba vette a különböző egyéni és összevont feltételeket, amelyek befolyással lehetnek a kulturális felfogásra. Viszont az erős vezetésre való hajlam és a szülői feladatok, a gyermekek önátadó tiszteletének a kihangsúlyozása tisztán elkülönülő faktorként jelennek meg az elemzésben, de inkább a kelet- és délkelet-ázsiaiak tekintetében inkább, mint az északkelet-ázsiaiaknál (Kim 2010:327).



A konfuciánus értékek kifejeződésének/fennmaradásának legjellemzőbb példája Dél-Korea (Hyun 2001; Lincoln 2010). A Koryo dinasztia (918–1392) idejében a buddhizmus és a neo-konfucianizmus is jelen volt párhuzamosan, a konfucianizmusra úgy tekintettek, mint az állami irányítás gyakorlati útjára, és az állami tisztviselők morális fejlődésének alapjaira. A buddhizmus elégítette ki az emberek spirituális szükségleteit. A konfucianista szellem mélyen áthatotta a fő intézményeket és az egyéni életet is a Choson időszak (1392–1910) néhány évszázada alatt. Ugyanakkor a konfucianizmus, mint domináns értékrendszer és politikai ideológia az utóbbi évtizedekben komoly kihívásokkal nézett szembe a modern intézmények elterjedésének, a nyugati értékek beáramlásának, valamint a XX. század közepétől a katonai állami irányítás következtében. Számos koreai társadalomtudós úgy találta, hogy a jelenlegi koreai értékrendszer ellentmondásban létezik, instabil, osztályokon és generációkon keresztül eltérő (Yang 1999:216).

## **A nyugati társadalmakra jellemző értékek dimenziói**

Az euro/amerikai kultúra értékrendbeli megalapozásánál egy kicsit nehezebb dolgunk van, mivel az elmúlt évszázadok különböző eszmeáramlatai – mind vallási és politikai értelemben – különböző módon formálták a nyugati ember gondolkodásmódját, így nyomot hagyva az értékrenden is. A tradicionális keresztény értékrend felbomlása a XVIII. században bekövetkező modernizáció hatására alapvető változásokat eredményezett. Ezek a

változások a közösségi együttélési formák minden szintjét érintették, elterjedt az individualista társadalom-felfogás. Az ipari átmenet materialista szemléletét a XX. századra felváltotta a posztmateriális értékrend, az ideológiai kötöttségek utáni kialakult helyzet utat engedett a neo-liberális eszméknek, ami az autonómia és szabadságigény a tradicionális közösségek felbomlásához, így a spirituális élet visszaszorulásához vezetett (Hankiss, 2012, Tomka, 2001).

A magyar értékszociológia korai eredményei az 1980-as évek elején azt mutatják, hogy Magyarországon a szekularizáció és individualizáció támogatottsága mellett posztmodern értékek messze elmaradnak, s a helyzet egy évtizeddel később is szinte változatlan (Keller 2010:43). Az eredményekhez többek között hozzájárult a társadalmi mobilitás által előállt eltérő szülői értékrend egy családon belül, az eltérő tradíciójú és vallási háttérű párok megjelenésével. A szocializmus időszaka alatt Kettős értékrend problematikája szintén fontos alakító tényező a magyar értékrendben (Tóth 2001:450).

Általában a szakirodalomban kevés szó esik a gyermeknevelési elvekről, s ezek koronkénti alakulásáról, ezt a gyermekkor pedagógiájának történetéhez, a gyermekkép változásaihoz szokás sorolni. A demográfiai változásokkal kapcsolatban foglalkoznak bővebben a családi értékek változásaival (pl. a gyermekvállalás, a család mint intézmény) (ld. S. Molnár 1999).

Ugyanakkor az értékszociológiában is végeztek kutatásokat a nevelési elvek értékrendszerbe ágyazott vizsgálatára, például Füstös László (1986) 16 ország mintáján keresztül, amely nem kulturális összehasonlító kutatás, sokkal inkább módszertani jelentőséggel bíró leírása az

értékrendszereknek. Szabados Tímea (1995) az 1982-ben lefolytatott, majd 1996-ban megismételt magyar társadalom értékrend-vizsgálatának gyermeknevelési elvekre vonatkozó kérdését elemezte. Eredményei azt mutatják, hogy a magyar társadalom akkori értékrendszere három részre oszlik: a közösségi lét szempontjából fontos tradicionális értékekhez ragaszkodók; a modern személyiségjegyeket előnybe részesítők; az általános értékrend, amely értékek mindkét előzőben szerepelnek. Az 1996-os eredmények a modern értékek irányába tolódtak el (Szabados 1995:67).

## **A kulturális alapon elkülönülő gyermeknevelési elvek**

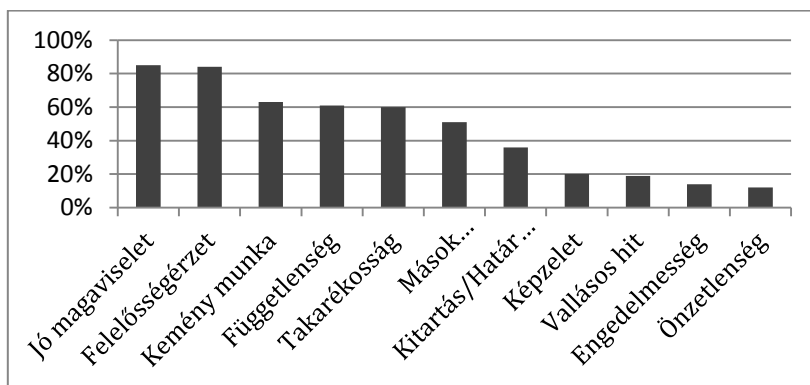
A Világ Értékrend Vizsgálata (*World Value Survey*) negyedik hullámának (1998), nevelési értékekre vonatkozó változóinak másodelemzését választottuk a két, kulturálisan meglehetősen eltérő ország nevelési értékeinek összehasonlításához. Sajnos a rendelkezésre állók adatok nem tették lehetővé, hogy egy naprakészebb összehasonlítást végezzünk, a legfrissebb hullám, amelyben mind Dél-Korea (n=1249), mind pedig Magyarország szerepel (n=650) 1998-ban lett lekérdezve. Az elemzés során összevont nevelési értékmutatót használtunk, amelyet a következő, gyermeknevelési elvekre vonatkozó kérdésblokk, ebben a hullámban lekérdezett változóiból alkottuk meg:

*Mennyire fontosak az alábbi gyermeki tulajdonságok?*

- jó modor
- kemény munka
- függetlenség
- felelősség tudat
- vallásos hit
- képzelet
- engedelmesség
- tolerancia – mások tisztelete
- takarékoság
- határozottság – kitartás
- 

A vágyott gyermeki tulajdonságok terén mindkét almintában megjelennek az adott ország kulturális sajátosságaira visszavezethető értékek, amelyek elsősorban az első három helyen látszanak elkülönülni. A koreai és magyar almintá preferált gyermeki tulajdonságai alapján felállítható sorrendet a következő ábrákon láthatjuk.

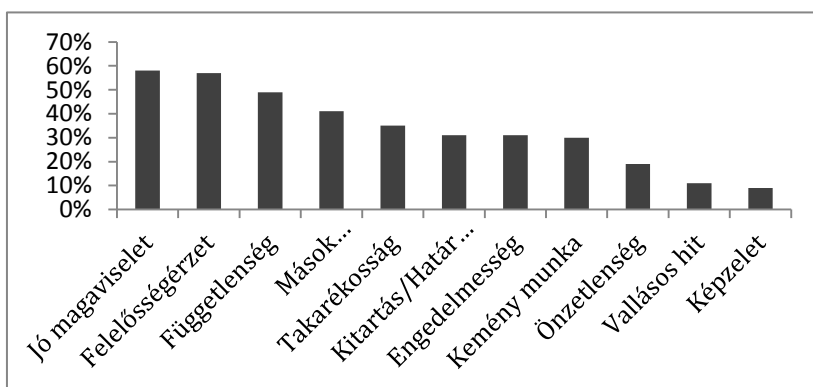
1. ábra: A preferált gyermeki tulajdonságok sorrendje a koreai almintában (n=1249)



Az első három helyen a jó magaviselet, a felelősségérzet, és a kemény munka áll, amelyet a leginkább preferálnak a koreaiak. A harmadik, kemény munka, mintegy kelet-ázsiai kulturális jegyként tűnik fel, hiszen a kitartó tanulás és erőfeszítések által elérni kívánt célokat részesítik előnyben. A tanulásban és az életben való előrehaladást, és az ezek által megélt kudarcokat sokkal inkább tekintik az erőfeszítések meglétének vagy hiányának, mint az egyéni adottságok függvényének. Ezek az erőfeszítések nem csak nagy teljesítmények elérését teszik lehetővé, hanem a személyiségre is hatnak, nemesítik az embert. Ez különbözteti meg a keleti értelemben vett erőfeszítés-etikát a nyugati kultúra protestáns munkaetikájától. A protestáns munkaetikában a hangsúly inkább azon van, hogy a minél keményebben végzett munka etikusan igazolható módon minél nagyobb egyéni különbségekhez vezethessen a társadalmi életben, a konfuciánus munkaetika szerint viszont a minél nagyobb erőfeszítéssel végzett munka annak igazolása, hogy az egyén erős felelősségérzettel

teljesíti a harmónia fenntartása érdekében tett és általános szociális kötelezettségeit, feladatait (Gordon Győri 2009:209).

2. ábra: A preferált gyermeki tulajdonságok sorrendje a magyar almintában (n=650)



A magyar almintá első három legnagyobb arányában preferált gyermeki tulajdonsága annyiban tér el a koreai almintától, hogy a jó magaviselet és felelősségérzet után a kemény munkát felváltotta a függetlenség, amely a nyugati kultúra individualista társadalom-felfogását tükrözi. Érdekes, hogy a vallásos hit csak kis százalékkal van jelen, ugyanakkor már korábban utaltunk a magyar társadalom rendszerváltás utáni kevésbé spirituális és tradicionális, sokkal inkább a modern személyiségjegyek iránt fogékony mivoltára. Korábban az individualizmus a puritán visszafogottságot, és a már említett protestáns erkölcsi alapon a kemény munkát és a közösségi célokat jelentette, Kamarás szerint ebből mára csak a verseny és a hedonizmus, ami megmaradt (Kamarás 2011:6).

A gyermekneveléssel kapcsolatos elvek megragadására a faktorelemzés módszerét választottuk, amelyek a koreaiaknál négy faktor mentén különíthetők el. Ebben az almintában, az első faktor *az engedelmességre nevelés* – minél inkább engedelmes, annál inkább elutasító a függetlenséggel szemben. A második faktor, az *önállóságra neveléssel* írható le a legjobban, mert a felelősség, illetve a határozottság/kitartás szerepel a nagyobb súllyal, a vallásos hit és az engedelmesség mellett. A harmadik faktor a kelet-ázsiai konfuciánus kulturális sajátosságnak is tekinthető *szülők iránti önátadó tiszteletre való nevelés*, a kitartás/határozottság és a tolerancia/mások tisztelete két végpólus között helyezkedik el, a tolerancia nagyobb súlyával. A negyedik *a beilleszkedésre való nevelés*, amely a kitartás/határozottság és a takarékoság – jó magaviselet között helyezkedik el. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a konfuciánus hagyományoknak megfelelő értékek még mindig erősen jelen vannak a koreai társadalomban. Ez főként az engedelmességre, a beilleszkedésre és a szülők iránti önátadó tiszteletre nevelés faktorok mentén szembetűnő, hiszen a konfuciánus társadalom-felfogás legjellemzőbb jegyei ezek. Különösen a beilleszkedés, ami kiemelendő, a kollektivista társadalomszerveződés erős hatása miatt, amely ellentétje a nyugati individualizmusnak.

A két almintá szerint kialakult sorrendben érdemes arra felhívni a figyelmet, hogy a magyar almintában a preferált gyermeki, tulajdonságlista sokkal alacsonyabb egyetértésszázalékokban rendeződik el, mint a koreai, amelyben a magas értékek nagyobb homogenitásra utalnak az alapértékekben.

1. táblázat: A koreai almintá alapján elkülöníthető faktorok  
(Főkomponens elemzés, faktorsúly 0,33)

	Preferált nevelési elvek			
	Engedelmességre nevelés	Önállóságra nevelés	A szülők iránti önátadó tiszteletre való nevelés	Beilleszkedésre való nevelés
Függetlenségre nevelés	-,881			
Engedelmességre nevelés	,497	-,430		
Felelősségteljeségre nevelés		,619		
Határozottságra és kitartásra nevelés		,564	-,372	,365
Vallásos hitre nevelés		-,557		
Tolerancia és mások tiszteletére nevelés			,912	
Kemény munkára nevelés				
A képzelet fontossága				
Takarékosságra nevelés				-,767
Jó modorra nevelés				-,625



A magyar gyermeknevelési értékek a rendelkezésre álló adatok alapján szintén négy faktor mentén különíthetők el az első faktor az *individuális nevelés*, amelyben a függetlenség és a képzelet, mint fontosnak tartott gyermeki tulajdonság szerepelt a legnagyobb súllyal. A második az *értelmiségi-puritán nevelés*, amelyben a határozottság/kitartás és a mások iránt való tisztelet volt a fő alakító tényező. A harmadik faktor a *materiális nevelés*, amelyben a takarékoság szerepelt legerősebb tényezőként. A negyedik faktor pedig a tolerancia és a kemény munka között elhelyezkedő *önérvényesítésre nevelés*, a kemény munka preferenciájának túlsúlyával. Ahogy arra már a szakirodalmi háttérben utaltunk, a magyar értékrendszer alakulásában a szekularizáció és individualizáció mellett a posztmodern értékek lemaradást mutatnak (Keller 2010:43), ezt támasztja alá a gyermeknevelési elvek tekintetében végzett faktorelemzésünk is.

2. táblázat: A magyar alminta alapján elkülöníthető  
faktorok (Főkomponens elemzés, faktorsúly 0,33)

	Preferált nevelési elvek			
	Individuális nevelés	Értelmisségi-puritán nevelés	Materiális nevelés	Önérvényesítésre nevelés
Függetlenségre nevelés	,726			
Jó modorra nevelés	-,563			
Vallásos hitre nevelés	-,462		-,397	
Határozottságra és kitartásra nevelés		,669		
Felelősségteljes ségre nevelés		-,667		
Engedelmességre nevelés	-,363	-,553		
Tolerancia és mások tiszteletére nevelés	-,356	,447		-,339
Takarékosságra nevelés			,757	
A képzelet fontossága	,345		-,583	
Kemény munkára nevelés				,868

## Összegzés

Eredményeink azt mutatják, hogy a kulturálisan meghatározott értékpreferenciák különbözősége a nevelési elvekben is tükröződik, mivel a kelet-ázsiai társadalmakra jellemző konfucianizmus alapelvei és a nyugati kulturális sajátosságok is kirajzolódtak az elemzés során (pl. individuális nevelés vs. beilleszkedésre való nevelés). Tehát a konfuciánus hagyományoknak megfelelő értékek még mindig erősen jelen vannak a koreai társadalomban – ahogy az európai keresztény kultúra lenyomata a magyar társadalom tekintetében –, illetve a lekérdezés idejében, az 1990-es évek végén egyértelműen érzékelhetőek a kulturális sajátosságok az értékrendben, mindkét minta esetében. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk az azóta eltelt időben történt társadalmi-gazdasági-politikai változásokat sem, illetve a globalizáció egyre jelentősebb hatását, ugyanakkor az évszázadokra visszamenő kulturális alapok ilyen rövid idő alatt történő elmosódását sem feltételezhetjük. Elemzésünk a kelet-ázsiai értékrendszer mélyebb vizsgálatának kiegészítésével segíthet a koreaiak tanulás iránti attitűdjeinek megértésében, amely a szerzők jelenlegi kutatásának is célja.

## Felhasznált irodalom

- CHAO Ruth – TSENG Vivian (2002): Parentng of Asians. In: BORNSTEIN Marc H. (szerk.): Handbook of Parenting [Social Conditions and Applied Parenting 4.] Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 59–93. p.
- GORDON GYŐRI János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1, 203–228. p.
- HANKISS Elemér (2012): Egy ország arcai. Válogatott szociológiai írások 1977–2012. Budapest, L'Harmattan kiadó – Pont Kiadó.
- HOFSTEDE J. – HOFSTEDE J. G. (2008): Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere. Pécs, McGraw-Hill – VHE Kft.
- HYUN Kyoung Ja (2001): Sociocultural change and traditional values: Confucian values among Koreans and Korean Americans. In: International Journal of Intercultural Relations, 25, 203–229. p.
- INGLEHART Ronald – BAKER, Wayne (2000): Modernization, cultural change, and persistence of traditional values. In: Amerikan Sociological Review, 65, 19–51. p.
- KIM So Young (2010): Do Asian Values Exist? Empirical Tests of the Four Dimensions of Asian Values. In: Journal of East Asian Studies, 10, 315–344. p.
- KAMARÁS I. (2010): Érték, értékelés és értékrend: szociológiai es szociálpszichológiai nezőpontból. [http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek\\_ertekeles.pdf](http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf) [Letöltve: 2013.05. 23.]

- KELLER Tamás (2010): Magyarországi értéktérkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban. In: Szociológiai Szemle, 2, 42–70. p.
- LINCOLN Scott (2010): The Far Side: Contrasting American and South Korean Cultural Contexts. In: Asian Social Science, 12, 97–100. p.
- MATTHEWS Barbara Marshall (2000): The Chinese Value Survey: An interpretation of value scales and consideration of some preliminary results. In: International Education Journal, 2, 117–126. p.
- PARK, Young-Shin and KIM Uichol (2006): Family, Parent-Child Relationship, and Academic Achievement in Korea – Indigenous, Cultural, and Psychological Analysis. In: KIM Uichol – YANG Kuo-Shu – HWANG Kwang-Kuo (szerk.): Indigenous and Cultural Psychology – Understanding People in Context. 421–443. p.
- S. MOLNÁR Edit (1999): Családi értékek, magatartások, demográfiai tendenciák. In: Századvég, 14, 31–54. p.
- SZABADOS Tímea (1995): Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. Budapest, MTA Szociológiai Intézete.
- TOMKA Miklós (2001): Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban, In: Educatio, 3, 419–433. p.
- TÓTH Olga (2001): Értékátadási problémák a családban In: Educatio, 3, 449–460. p.
- TRIANDIS Henri C. (2003): Az individualizmus és a kollektivizmus kultúraközi vizsgálata. In: VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (szerk.): Értékek az életben és a

retorikában. Budapest, Akadémiai Kiadó, 150 – 195. p.

- VARGA Károly (2003): Értékek fénykörében. 40 év értékutatás és jelen országos értékvizsgálat. Adalék egy új nemzetstratégia megalapozásához. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Budapest, Gondolat Kiadó.
- YANG, Jonghoe (1999): Confucianism, institutional change and value conflict in Korea. In: Korean Social Science Journal, 1, 209–236. p.



HERA Évkönyvek 1.

A Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesületének  
évkönyvsorozata  
<http://hera.org.hu>

© Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete